



Sónia Inês de Lemos **Relatório do Projeto de Investigação**
Carvalho

A escrita criativa como instrumento
de desenvolvimento de
competências de escrita.

Relatório da Componente de Investigação de
Estágio III do Mestrado em Educação Pré-Escolar e
Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Orientador: Professor Doutor Luciano José dos
Santos Baptista Pereira

novembro de 2015

A escrita criativa como instrumento de desenvolvimento de competências de escrita.

Dedicatória

À vida que deu novo sentido à minha vida...tu, meu filho!

Agradecimentos

Ao meu filho, a luz da minha vida, razão do meu viver, ao qual peço perdão por muitas vezes me ter faltado a paciência, quando o que ele queria era a minha presença, amor e atenção. Obrigada pelas “festinhas” na cara da mãe e pelo teu riso contagiante, quando eu estava mais necessitada! Foram fonte de força para continuar a lutar;

À minha mãe, grande mulher, companheira e amiga, sem ela e sem a sua ajuda – que com carinho tem cuidado do meu filho como uma verdadeira avó – nada do que alcancei até hoje seria possível de alcançar. É uma honra ter-te como mãe;

Ao meu marido, por me ter apoiado e incentivado a continuar, quando chorando no seu colo pensava em desistir. Obrigada também pela tua paciência! Sei que tenho andado “intratável” e não te tenho dado o amor e a atenção que mereces;

Ao meu eterno e saudoso pai, ao qual fui buscar forças quando achava que já não as tinha e a perseverança para lutar. Afinal apesar de me achar fraca, sou igual a ti: lutadora, trabalhadora e forte! Onde te encontras sei que velas por mim e que me proteges tal como sempre o fizeste enquanto pude contar com a tua companhia. Em momentos de maior aflição é por ti que chamo e quando olho o céu há sempre uma estrela a brilhar para mim... És tu!

A todas as pessoas que fizeram parte do meu percurso escolar e académico, sem as quais eu não teria chegado mais além. Muitos de vós ficarão no meu coração e na minha mente para todo o sempre, por terem com o vosso cunho próprio marcado a minha vida pessoal e profissional!

Às crianças – a todas e não só as que me proporcionaram textos lindíssimos que irei guardar por toda a minha vida e que foram fonte do presente relatório – que são a luz do mundo e com as quais me sinto completa, imensa e profundamente feliz...

Ao meu professor e orientador Luciano Pereira que, sem se aperceber, ao ter optado por não me pressionar num momento difícil, em que fiz um interregno de um ano, acabou por ser um porto de abrigo e de compreensão.

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.”

Paulo Freire

Resumo

O presente relatório surge no contexto da unidade curricular de Estágio III e consiste numa reflexão crítica e fundamentada sobre o Projeto Metodológico implementado numa turma do 4.º ano pertencente a uma escola da zona de Azeitão.

Este relatório pretende traduzir o percurso realizado desde a fase de observação do contexto educativo até ao final da intervenção. Tomando como ponto de partida não só a caracterização do contexto socioeducativo, como também a avaliação diagnóstica dos alunos, procedeu-se à identificação das potencialidades e das fragilidades da turma, tendo em vista a formulação dos objetivos gerais da intervenção. A partir destes, delineou-se um plano de ação, com a definição de estratégias a implementar tendo em vista a consecução dos objetivos gerais do Projeto de Intervenção.

No final do período de intervenção e da implementação do projeto, realizou-se uma avaliação das aprendizagens dos alunos e dos objetivos gerais do projeto, com vista à reflexão acerca da pertinência dos mesmos tendo em conta o grupo-turma em que decorreu a intervenção.

Para além disso, o presente relatório inclui uma reflexão sobre uma problemática levantada durante a intervenção em 1.º ciclo, relacionada com “A escrita criativa como instrumento de desenvolvimento de competências de escrita”.

Palavras-chave: contexto socioeducativo; intervenção; escrita criativa; coesão textual

Abstract

The present report appears in the context of the curricular unit Estágio II and consists on a critical thought founded on the Projeto Metodológico on a Fourth Grade class in a school based in Azeitão.

This report intends to translate the passage carried through since the phase of observation of the educative context until the end of the intervention. Taking as starting point not only the characterization of the social and educational context, as well as the diagnostic evaluation of the students, it proceeded to the identification of the potentialities and the fragilities of the class, in order to formulate the general objectives of the intervention. From these, an action plan was outlined, with the definition of strategies to implement, pursuing the achievement of the general objectives raised on the Projeto Metodológico.

At the end of the period of intervention and implementation of the project, an evaluation of the knowledge of the pupils and the general objectives of the project were made, in order to comment the relevancy of the study taking in consideration the class where the intervention elapsed.

For moreover, the present report includes a serious in-depth thought on an issue raised during the intervention in the First Cycle, related with the creative writing as an instrument for textual cohesion skills.

Keywords: social and educational context; intervention; creative writing; textual cohesion

Índice

| | |
|---|----|
| Introdução | 09 |
| 1. Enquadramento Teórico | 11 |
| 1.1. Criatividade e escrita criativa | 14 |
| 1.1.1. Mas quais são as características de um aluno criativo? | 20 |
| 1.1.2. De que forma pode um professor estimular a criatividade? | 21 |
| 1.2. Competências de escrita – coesão textual | 21 |
| 2. Metodologia | 28 |
| 2.1. Métodos e técnicas de recolha de dados | 30 |
| 2.2. Técnicas de análise de dados | 34 |
| 2.3. Caracterização do meio, do agrupamento e da escola | 36 |
| 2.3.1. Caracterização da Escola | 38 |
| 2.3.2. Caracterização da Turma | 39 |
| 2.3.3. Caracterização da sala de aula | 39 |
| 2.3.4. Análise dos documentos regulamentadores da ação educativa | 40 |
| 2.3.5. Estruturação da aprendizagem e diferenciação pedagógica | 41 |
| 3. Apresentação da intervenção e interpretação da investigação-ação | 43 |
| 3.1. Calendarização e Organização do Espaço de Intervenção | 44 |
| 3.2. Apresentação das Tarefas Desenvolvidas | 49 |
| 4. Análise dos resultados: avaliação das aprendizagens dos alunos | 60 |
| 4.1. Coesão Textual | 62 |
| 4.1.1. Coesão Lexical | 63 |
| 4.1.2. Coesão Gramatical | |
| 4.1.2.1. Coesão Frásica | 63 |
| 4.1.2.2. Coesão Interfrásica | 64 |
| 4.1.2.3. Coesão Temporal | 64 |
| 4.1.2.4. Coesão Referencial | 65 |
| 4.2. Interpretação dos dados recolhidos | 65 |

| | |
|--|----|
| 4.3. Síntese dos resultados | 66 |
| 4.4. Avaliação das tarefas e propostas de reformulação | 66 |
| 4.5. Síntese Final | 68 |
| Considerações finais | 69 |
| Bibliografia | 72 |
| Anexos | 78 |

Índice de Anexos

- Anexo 1 – PowerPoint com texto descritivo
- Anexo 2 – Proposta de produção textual
- Anexo 3 – Ficha NEE
- Anexo 4 – PowerPoint da história “O sapo encontra um amigo”, de Max Velthuijs
- Anexo 5 – PowerPoint Texto narrativo
- Anexo 6 – Ficha NEE
- Anexo 7 – PDF da História “Não sou capaz”, de António Torrado
- Anexo 8 – Problema do Dia
- Anexo 9 – Problema do Dia NEE
- Anexo 10 – Exemplo de uma carta
- Anexo 11 – Coesão Lexical – Gráficos
- Anexo 12 – Coesão Frásica – Gráficos
- Anexo 13 – Coesão Interfrásica – Gráficos
- Anexo 14 – Coesão Temporal – Gráficos
- Anexo 15 – Coesão Referencial – Gráficos

Introdução

O presente relatório surge no contexto da unidade curricular de Estágio III e consiste numa reflexão crítica e fundamentada sobre o Projeto Metodológico implementado numa turma do 4.º ano pertencente a uma escola da zona de Azeitão. Para além disso, inclui uma reflexão sobre uma problemática levantada durante a intervenção em 1.º ciclo, relacionada com “A escrita criativa como instrumento de desenvolvimento de competências de escrita”.

A implementação da escrita criativa em sala de aula revela-se uma tarefa árdua tanto para os professores como para os alunos, uma vez que a ideia que as crianças têm deste tipo de escrita, é a de que é uma tarefa desinteressante, desmotivante e realizada por obrigação.

Quando se propõe a um aluno que escreva sobre determinado tema, na maioria dos casos, a reação é de desagrado. Considera ser uma tarefa enfadonha e não vislumbra qualquer tipo de motivação nem iluminação criativa que o leve a escrever determinado texto com prazer. Para além disso, o caráter lúdico deste tipo de atividades nem sempre está presente, o que gera este “desprazer” da escrita.

Acredito que dentro de todos nós existe uma porção significativa de criatividade, que desde que alimentada consegue passar para a escrita e é nesta perspetiva que me envolvo num projeto que tem tanto de ambicioso como de trabalhoso.

“A criatividade é um potencial inerente ao homem e a realização desse potencial é uma das suas necessidades. A capacidade de criar está em todo o ser humano ... é a coragem que faz o artista. O medo está sempre presente e o acto criativo é, em geral, um acto isolado que tem contra si a voz da razão. Isto é, o que os outros podem dizer interfere no processo criativo.” (Braumann, 2009, p. 26)

Eu que adoro escrever, deparei-me com um grupo de alunos do 4.º ano de escolaridade que, para além das inúmeras dificuldades relativamente a competências de escrita, pouco ou nenhum prazer têm em escrever. A aprendizagem da escrita na escola é, na maior parte dos casos, feita de modo a que o aluno deixe de ter uma perceção positiva do ato de escrever e não considere a escrita como um ato de criatividade.

Na opinião de D’Alva (2009), a criatividade “tem sido pouco estimulada, ou tem mesmo havido uma certa renitência das escolas em desenvolvê-la. No entanto, a

criatividade é essencial no processo de desenvolvimento global do ser humano (D'Alva, 2009, p. 39).

Segundo Norton (2001), citado por Damas (2006), “nas nossas escolas a imaginação é tratada como a parente pobre, em favor da atenção e da memória.” Desta forma, é imperioso treinar a imaginação das crianças, para que “possam surgir ideias e que, por detrás dessas ideias, possam surgir histórias criativas” (Damas, 2006, p. 2).

Este relatório, para além de servir como base a uma reflexão crítica acerca do percurso de intervenção, constitui também um instrumento de avaliação do Projeto Metodológico, concebido de acordo com as informações e os dados de avaliação diagnóstica recolhidos no período de observação antecedente à prática pedagógica.

O documento encontra-se organizado em cinco capítulos.

No primeiro capítulo – Enquadramento Teórico – é feita uma revisão abreviada e concisa da literatura. São introduzidos alguns conceitos fundamentais associados à problemática em estudo e às suas formas de resolução.

No segundo capítulo – Metodologia – apresenta-se uma descrição das diferentes fases do trabalho, que marcaram o percurso da prática pedagógica, e dos respetivos métodos de recolha, tratamento e análise de dados. Inclui-se ainda a caracterização do contexto socio educativo e uma descrição dos dispositivos e procedimentos da intervenção.

O terceiro capítulo – Apresentação da intervenção e interpretação da investigação – é dedicado à descrição das diferentes etapas/fases de implementação do Projeto Metodológico, na qual se incluem a apresentação e fundamentação dos princípios orientadores do referido projeto, as estratégias globais de intervenção e a apresentação das tarefas desenvolvidas.

No quarto capítulo – Análise dos resultados: avaliação das aprendizagens dos alunos – identificação e fundamentação da problemática e objetivos de intervenção – consiste na análise comparativa dos resultados da avaliação dos alunos, não só durante o período de avaliação diagnóstica, como também ao longo e no final da intervenção. Neste capítulo serão ainda analisadas as atividades implementadas.

Por último, no quinto capítulo, são apresentadas as considerações finais, que procuram integrar, de modo crítico e sintético, as diferentes dimensões relativas ao processo da intervenção e ao percurso de formação, a partir da identificação de constrangimentos e dos modos de os ultrapassar.

1. Enquadramento Teórico

Pretende-se com este estudo, através de uma metodologia de investigação-ação, adquirir saberes na área da criatividade escrita, tendo como objetivo analisar e compreender de que forma certos estímulos podem contribuir para o desenvolvimento de competências de escrita em alunos do 1.º Ciclo.

Entre outros, a língua materna é um fator muito importante de identidade nacional e cultural. No nosso país, o Português é a língua oficial, a língua de escolarização, a língua materna da maioria da população em idade escolar e a língua de acolhimento das minorias que vivem no país. Por estas razões, é imperativo que cada indivíduo domine a língua portuguesa para que se desenvolva, consiga aceder ao conhecimento, se relacione com os outros e tenha sucesso escolar e profissional.

Morgado (2001) sustenta que “a estimulação para o exercício e reforço das competências no âmbito da comunicação na generalidade das situações do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, as situações de aprendizagem, devem ser estruturadas de forma a incentivar os processos de comunicação” (p. 52). Importa referir que o ato de comunicar é uma constante no dia-a-dia de qualquer indivíduo, quer se expresse oralmente, quer por escrito.

De acordo com o currículo de Língua Portuguesa (Abrantes, 2001), pressupõe-se que se desenvolva nos jovens um conhecimento da língua que lhes permita:

- Compreender e produzir discursos orais formais e públicos;
- Interagir verbalmente de uma forma apropriada em situações formais e institucionais;
- Ser um leitor fluente e crítico;
- Usar multifuncionalmente a escrita, com correcção linguística e domínio das técnicas de composição de vários tipos de textos;
- Explicitar aspectos fundamentais da estrutura e do uso da língua, através da apropriação de metodologias básicas de análise, e investir esse conhecimento na mobilização das estratégias apropriadas à compreensão oral e escrita e na monitorização da expressão oral e escrita;
- Expressar-se oralmente e por escrito de uma forma confiante, autónoma e criativa.

Na disciplina de Língua Portuguesa, é necessário garantir a cada aluno, em cada ciclo de escolaridade, o desenvolvimento de competências específicas em cada um dos domínios. Importa referir essas competências no domínio da expressão escrita. Entende-se por expressão escrita o produto, dotado de significado e conforme à gramática da língua, resultante de um processo que inclui o conhecimento do sistema de representação gráfica adotado. Esta competência pressupõe recorrer a processos cognitivos e linguísticos, nomeadamente o planeamento, formatação, revisão, correção e reformulação de texto.

Relativamente às competências do modo escrito:

- Criar autonomia e hábitos de leitura, com vista à fluência de leitura e à eficácia na selecção de estratégias adequadas à finalidade em vista;
- Apropriar-se das técnicas fundamentais da escrita, com vista à desenvoltura, naturalidade e correcção no seu uso multifuncional.

No desenvolvimento de cada uma das competências específicas é indispensável estabelecer com clareza metas de desenvolvimento por ciclo de escolaridade (e não por ano de escolaridade), assegurando, simultaneamente, a continuidade do processo ao longo dos três ciclos da educação básica. Nomeadamente, e de acordo com Sim-Sim, Duarte & Ferraz (1997, p. 77-82), no 1.º Ciclo do Ensino Básico:

- Domínio das técnicas instrumentais da escrita;
- Capacidade para produzir textos escritos com diferentes objectivos comunicativos;
- Conhecimento de técnicas básicas de organização textual.

Para que estes objetivos possam ser atingidos é fundamental que todos os alunos participem, ao longo da educação básica, em situações educativas como as que a seguir se enunciam:

- Actividades de escrita usando materiais e suportes variados, com recurso a instrumentos que assegurem a correcção do produto escrito;
- Actividades de elaboração de vários tipos de textos compositivos.

Pretende-se que os alunos, no final do 1.º Ciclo, alcancem com sucesso os objetivos iniciais da aprendizagem escrita, embora se encontrem muitos que não atinjam

esses objetivos. Desta forma, é importante encontrar formas lúdicas que os estimulem para que os consigam obter com sucesso.

Ao longo dos anos, os alunos têm vindo a dar provas de alguma fragilidade ao nível da Língua Portuguesa. Niza (1998) afirma que, em Portugal, a escola continua a revelar níveis preocupantes de insucesso no domínio da linguagem escrita. Apesar de ser no 3.º ciclo que ocorre um maior número de insucesso escolar, é no 1.º ciclo que tem que haver uma melhor preparação dos alunos. Os docentes devem ser capazes de reinventar e reorganizar as suas estratégias, para melhorar as competências dos alunos neste domínio.

De acordo com Delgado-Martins e Ferreira (2006) a escrita é uma atividade de transferência de uma mensagem verbal interiorizada para o código escrito. Quando escrevemos, transpomos o que pensamos para o papel, utilizando para isso os conhecimentos que previamente adquirimos. Os mesmos autores consideram ainda que o ato de escrever origina quatro etapas consecutivas: a formulação mental, a codificação linguística, a passagem da mensagem linguística para a modalidade escrita e a execução motora do ato de desenhar as letras correspondentes à mensagem que se pretende escrever.

Rebelo (1993) considerou a escrita como um processo inverso ao da leitura. Este consiste em codificar a linguagem em sinais gráficos. No entanto, a escrita é um treino de grafia, uma aprendizagem da ortografia ou ainda uma aprendizagem motora do desenho das letras e de outros sinais gráficos, que está intimamente ligada à aprendizagem da leitura (Gallisson, 1983). Desta forma, a escrita constitui um processo prático e que exige um maior esforço e empenho por parte da criança. O ato de escrever pressupõe uma capacidade para estruturar o pensamento, de forma a ser possível transmiti-lo com lógica e clareza. Torna-se por isso fundamental que o aluno ganhe o gosto pela escrita de forma a exprimir-se com naturalidade e fluidez.

Pereira e Azevedo (2005) defendem que a linguagem oral precede a linguagem escrita, uma vez que nem todas as crianças têm a capacidade de reproduzir textualmente o que estão a dizer. Desta forma, podemos afirmar que a produção de textos escritos implica “pensar a linguagem” (Pereira e Azevedo, 2005, p. 7), contrariamente ao processo de dialogar que não necessita dessa reflexão. É neste pensar a linguagem que o papel do professor se torna determinante.

As mesmas autoras referem-se à comunicação escrita como sendo uma “atividade social” (Pereira e Azevedo, 2005, p. 11) e, neste sentido, as produções dos alunos devem

ter um caráter utilitário, pelo que a sua finalidade deve ir muito além do caderno do aluno. A este propósito, é de destacar que, segundo Reis (coord., 2009), “as situações de escrita criadas deverão ser o mais significativas possível para que as crianças interiorizem as diferentes funcionalidades da escrita e se apropriem dos diferentes tipos de texto” (p. 71).

1.1. Criatividade e escrita criativa

Motivada pela constante execução de tarefas criativas, a criatividade pode ser definida como uma autorrealização. A criação abre portas a novas experiências, a uma necessidade de resolver problemas e transmitir ideias e valores. De acordo com Franken (1988), podemos ligar o processo criativo à qualidade do pensamento, crenças do indivíduo e suas percepções.

Uma criança ao ver uma obra de um determinado pintor, ou ao ouvir uma obra musical, entra num mundo de fantasia, onde interpreta o que vê ou ouve à sua maneira e pode, conseqüentemente, transportar para a escrita essas sensações. Segundo Freud (s.d.) referido por Norton (2001) um escritor é criativo quando brinca e transforma o mundo ao seu gosto, recorrendo à imaginação e à fantasia como base. O mesmo autor defende que todos os métodos são bons para estimular a imaginação das crianças (Norton, 2001) e que esta deve ser treinada, incentivada, para que surjam as ideias e com elas a construção de uma história.

Para promover e desenvolver a escrita criativa, também é necessário saber o que é a criatividade. Este é um tema complexo, pelo que existem várias noções e definições que não são consensuais. À inexistência de teorias estáveis e bem estruturadas, as que existem são válidas e complementares.

Para Gil e Bellmann (1999) a palavra criatividade tem origem no verbo *creare*, que significa começar, gerar, formar. O seu conteúdo foi utilizado de início no sentido de fantasia, imaginação, poder de abstração e inteligência.

De acordo com Miller (1986) citado por Caetano (2010) a criatividade é algo que não se sabe definir, mas quando se encontra é fácil identificar.

Torre (1995) define criatividade como um grão de trigo que só produz riqueza quando é cultivado.

De acordo com Martin (1974) referido por Correia (2005) uma das condições para introduzir a criatividade, é habituar o aluno a ver o futuro com uma atitude inovadora.

Santos e Serra (2007) mencionaram a criatividade como algo que podemos utilizar. É como exercitar um músculo. À medida que o vamos trabalhando, mais apto este se torna, mais forte fica e mais facilmente se adapta às mudanças e desafios.

Relativamente às produções criativas, Gil e Bellmann (1999) afirmam que muitos produtos ou obras criativas são geradas com a sensação de únicas e que nunca foram feitas antes. Os autores referem ainda que essas sensações e tudo o que faz parte do processo criativo deve ser discutido e apresentado antes que provoque um bloqueamento, prejudicando a expressividade e a liberdade criativa. Ainda para Gil e Bellmann (1999) a criatividade leva o indivíduo a adquirir experiências que até ao momento lhe eram desconhecidas, como a capacidade de avaliar factos, a capacidade de manusear os recursos disponíveis e conceitos da realidade e com a capacidade de jogar intuitivamente com ideias e relacioná-las com alguma coisa.

Correia (2005) cita sete componentes básicas para a criatividade, sendo elas:

- Promover atitudes criadoras;
- Dinamizar potencialidades individuais;
- Favorecer a originalidade, a apreciação pelo novo;
- Desenvolver a inventiva, a expressão individual, a curiosidade e sensibilidade;
- Promover o respeito pelos problemas;
- Promover a receptividade às ideias novas;
- Desenvolver a autonomia.

A mesma autora enuncia aqueles que são os critérios de criatividade:

- Originalidade;
- Produtividade ou fluidez;
- Flexibilidade;
- Elaboração;
- Análise;
- Síntese;
- Sensibilidade para os problemas;
- Abertura mental;

- Comunicação;
- Inventiva.

Para a elaboração deste trabalho, é relevante compreender o que é escrita criativa. Neste campo existem opiniões de vários autores que importa referir.

Vários autores interrogam-se, desde há muito, sobre o processo de criação da escrita, cuja natureza procuraram investigar, estudar, desenvolver. Alguns, com especial atenção, focaram-se na escrita criativa, encarando-a “como um caminho, um processo de descoberta e de redescoberta.” (Gil e Bellmann, 1999, p. 12).

Para Santos e Serra (2007) é a forma como se escreve que é mais desembaraçada, mais livre e mais criativa. Gil e Bellmann (1999) afirmam que a escrita criativa se apresenta pelo uso de formas de jogo e prática, podendo ser considerada uma forma social. Quando esta é feita em grupos ou em grande grupo, as crianças aprendem a trocar experiências e a discutir ideias. Os mesmos autores referem ainda que o principal objetivo da escrita criativa é criar o gosto e prazer pela escrita.

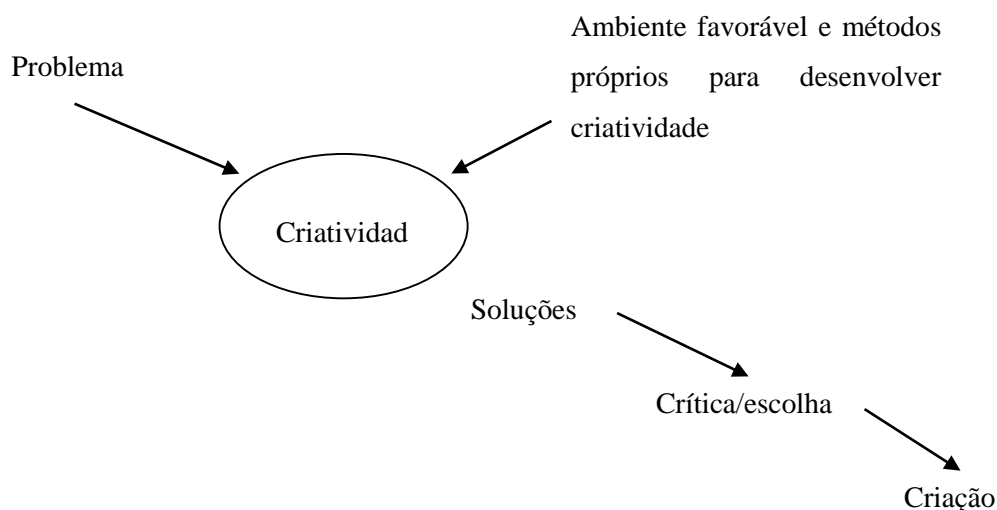
Segundo Santos e Serra (2007), a escrita criativa, faz-se percorrendo um caminho diferente do habitual e experimentando outras soluções. Deve-se, por isso, procurar e utilizar vocábulos que não são usados habitualmente, tempos verbais aos quais se recorre pouco e formas de construção frásica diferentes das habituais.

Podemos considerar que a escrita criativa é todo o tipo de texto escrito, exceto o comentário, e que pode ser produzido a partir de textos literários, ou seja, a partir da leitura e da interpretação de outros textos. A escrita é, portanto, um ato de reescrita, que assenta em modelos lidos e /ou interpretados.

Para que um indivíduo produza textos criativos é necessário que aprenda a conhecer a sua própria criatividade, que saiba identificar os momentos de maior inspiração e que recorra aos mesmos sempre que possível.

De forma a tornar isto possível, deverá andar munido com lápis e papel para os registar e assim adquirir competências para desenvolver as suas capacidades.

Segundo Bach (1987) geralmente, quando se fala em criatividade, associa-se o termo à fantasia, à invenção e ao domínio artístico. O autor apresenta um esquema, para o domínio da criatividade em expressão escrita na sala de aula:



O esquema demonstra que a criatividade surge, normalmente, de um problema que exige uma solução, provocando nos alunos uma atitude crítica e uma escolha. O que se quer é chegar à criação de algo.

No entanto, existem algumas condições para o sucesso da atividade. O ambiente tem que ser calmo e estimulante. É importante haver a partilha das produções escritas dos alunos. A aprendizagem em grupo assume um papel determinante nesta pedagogia da criatividade.

As manifestações de escrita criativa remontam à Antiguidade Clássica, tal como testemunham alguns jogos de escrita que chegaram até nós através de documentos históricos.

Santos (2008) explica de que forma a escrita criativa foi implementada e divulgada no sistema de ensino em Portugal. Assim, o movimento da escrita criativa que, desde os finais dos anos 90, começa a penetrar nas escolas portuguesas é fruto de um feliz encontro entre certas correntes pedagógicas que começaram a dar valor às aprendizagens ativas e com significado pessoal como o Movimento da Escola Moderna (Santos, 2008, p. 5).

A autora refere ainda que o principal objetivo deste tipo de escrita será despertar nos alunos a sensibilidade para o registo literário e para a apreciação crítica da sua qualidade do ponto de vista da sua criação, afirmando que a oficina não se poderá confundir com uma aula de composição ou onde se fazem apenas composições ou se ensina a contar histórias, devendo ser um espaço privilegiado para o aluno se expressar livremente.

Segundo Mancelos (2013) uma oficina bem concebida deve, assim, respeitar quatro princípios:

1. não transmitir receitas, mas sim técnicas;
 2. não instituir regras, mas antes incentivar à experimentação e ao desejo de inovar;
 3. procurar a qualidade, através da técnica, do trabalho árduo, da disciplina, da leitura de grandes obras;
 4. estabelecer um equilíbrio entre a teoria da Escrita Criativa e a prática
- (Mancelos, 2010, p.13).

Vários autores apontam diferentes tipos de oficinas, com diferentes propósitos: recreativo, de desenvolvimento pessoal, com objetivos sociais, literários, pelo que caberá à escola encontrar o seu modelo, integrado ou não na disciplina de Língua Portuguesa, por forma a potenciar o seu exercício pelo discente.

A implementação destas atividades deverá respeitar a diferenciação pedagógica, tendo em consideração novas práticas de ensino aprendizagem da escrita, propostas por diversos autores.

Para Sena-Lino (2009) “um curso deste género precisa de ser presencial e colectivo; precisa da vivência de grupo, da leitura e partilha, de um conceito de comunidade que está na origem do acto de contar histórias, na origem do conceito de mensagem, na origem do próprio acto de escrever, na origem da necessidade de ouvir e falar” (2009, p. 11).

Cada oficina de escrita criativa deverá ser adequada aos “artífices” que nela vão trabalhar, permitindo assim uma interação continua entre pares, respeitando o processo global de escrita (planificação, redação e reescrita), promovendo a escuta ativa e, por fim, uma avaliação numa perspetiva formativa do trabalho desenvolvido.

A escrita criativa assume-se assim, como um adjuvante precioso que permite ao docente acabar com a ideia errada da inspiração súbita do texto que surge do nada e o preconceito da escrita enquanto habilidade inata, dom – fatores que, muitas vezes são a razão da desmotivação dos alunos.

Reconhecida, então, essa capacidade motivacional, creio que a escrita criativa potenciará a capacidade expressiva do aluno no sentido de alcançar os objetivos, vencer os desafios e explorar novos conceitos, o que se repercutirá em todo o plano educativo.

Cabe-nos a nós, professores, então, criar as condições que facilitem a ligação a uma pedagogia interativa, dinâmica, criativa de implicação pessoal do aluno.

As atividades de escrita criativa que o professor proporciona devem oferecer aos alunos momentos de estimulação que os levem a ter vontade de escrever, usando diversas estratégias de ensino/aprendizagem. Segundo Cardoso (2011), no momento em que alunos estão a produzir os seus textos, o professor deverá circular pela sala. Poderá assim dar maior atenção a cada aluno, desempenhando um papel de orientador. Terá oportunidade de colocar algumas questões a fim de estimular ideias. Essa orientação é essencial para o aluno confrontar o problema e os estímulos mentais e chegar à resolução sozinho.

É importante o reforço positivo numa atividade desta natureza. O docente deve incentivar os alunos, transmitindo-lhes que todos são capazes de ser criativos, bastando para isso que reflitam sobre os temas, aperfeiçoando as suas capacidades criativas (Matias, 2007).

Norton (2001) sugeriu algumas regras que o professor deve ter em conta quando produz atividades de escrita criativa:

- conhecer o método a fundo e tê-lo experimentado pessoalmente;
- explicar as vantagens e objetivos do método;
- fazer - rápidos, variados, moderados, inteligentes - comentários;
- manter a organização com equilíbrio, tempo, ordem e disciplina;
- relacionar-se bem com as pessoas, com atenção, respeito, humor e cordialidade;
- falar com clareza e rapidez;
- possuir certa cultura literária e também geral;
- possuir alguma experiência na direção de grupos; ter entusiasmo e convicção e ser imaginativo.

1.1.1. Mas quais são as características de um aluno criativo?

Heinelt (1972) citado por Cardoso (2011) fez alguns estudos acerca do comportamento do aluno criativo e verificou que estes alunos são menos comunicativos e mais concentrados, têm os seus próprios princípios e valores, não possuem um grupo fixo de amigos, possuem notas razoáveis, são mais curiosos do que um aluno menos criativo, são bem informados culturalmente, têm opiniões muito flexíveis, têm humor, gostam de trabalhar sozinhos, mostram-se superiores aos outros alunos e têm atitudes arrogantes.

É natural que as crianças hoje em dia tenham a possibilidade de ser mais criativas do que no passado, quanto mais não seja por motivos históricos, relacionados com alterações políticas que ocorreram no nosso país e que, consequentemente, permitem a existência de uma liberdade de pensamento outrora proibido.

No entanto, o estímulo tecnológico, pode funcionar de forma contrária ao esperado (mais tecnologia → mais estímulo → mais criatividade). Cardoso (2011) afirma que o aluno encontra muitas distrações que o afastam do pensamento criativo, como o cinema, a televisão, os jogos interativos, entre outros e, consequentemente, deixa de ter tempo livre para exprimir a sua criatividade. Aquilo que deveriam ser estímulos, muitas vezes não conseguem ser “desmontados” e transportados para a escrita, tornando os alunos em reprodutores ao invés de produtores.

Segundo Matias (2007) o aluno criativo faz a ligação entre diversas áreas do saber para descobrir soluções novas, imaginativas e diferentes. Gosta de desafios e está sempre concentrado a receber novidades que possam aparecer.

Santos e Serra (2007) indicaram algumas regras fundamentais para o aluno criativo:

acreditar que todos somos criativos;

- observar discretamente...mas observar, observar, observar...;
- mergulhar nas histórias dos outros para as sentir, sejam elas em livro, filme, música, teatro, pintura, dança;
- não sentir vergonha de ter um olhar diferente sobre as coisas, não falar do que se está a escrever, a menos que se queira;
- guardar tudo o que se escreve, mesmo o que não esteja bem;
- comover-se, divertir-se, arrepiar-se com as linhas que aparecem à nossa frente;

- conseguir ouvir as críticas, sabendo que elas são sempre uma visão do texto, não a única;
- conhecer as personagens tão bem, que façam parte da nossa vida e escrever em qualquer sítio, a qualquer hora, no papel ou na mente, sem limites.

1.1.2. De que forma pode um professor estimular a criatividade?

Através de um ambiente favorável, com silêncio ou com música que gere um clima tranquilo. Fornecendo aos alunos muitos elementos de suporte, como livros, objetos ou pinturas.

O professor deve também facultar situações de aprendizagem que estimulem os alunos e desenvolvam aptidões através de debates, projetos, leituras ou pesquisas (Matias, 2007).

Segundo Béllon (1998) o ver, ouvir, olhar e saborear são explorações que a criança faz para obter informações. As capacidades (inteligência, sociocultural e sentidos) fazem parte desse percurso e, quando estimuladas, são transferidas para processo criativo.

A partilha de produções e a discussão de ideias sobre temas variados é importante para se fortalecerem novas ideias, desenvolver a imaginação e a criatividade

Também as produções de escrita criativa são alvo de avaliação. Habitualmente, quando se trata da produção textual, existe uma grande preocupação com a correção, atribuindo uma excessiva importância aos erros gramaticais.

Relativamente à correção e avaliação de textos elaborados em oficinas de escrita, o mais importante é que o aluno utilize um vocabulário diversificado, que explore e descubra novos trajetos do seu imaginário. A fluência, a flexibilidade, a elaboração e a originalidade, são os quatro principais critérios utilizados na avaliação da criatividade (Caetano, 2010).

Em suma, devido à sua crescente implementação nas escolas, aos benefícios que apresenta e aos resultados obtidos, esta foi a estratégia utilizada no decorrer do projeto com o objetivo de desenvolver competências de escrita e, por esse motivo, um tema que seria imprescindível ser referido neste capítulo.

1.2. Competências de escrita – coesão textual

Um texto será coeso se as suas diferentes partes constitutivas estiverem articuladas e interligadas, garantindo a sua unidade semântica. O texto constitui de uma manifestação

da linguagem que possui sentido e um objetivo comunicativo, seja ele, informar, descrever, avisar ou narrar, de acordo com Mateus, Duarte e Faria (2006).

Um texto não é uma mera soma de frases aleatórias, distribuídas por períodos e parágrafos. A coesão é, por isso, fundamental para que o conjunto dessas frases se assuma como texto. É necessário que as suas diferentes partes estejam interligadas e articuladas, através de mecanismos linguísticos.

Posto isto, importa referir que para um conjunto de frases ser organizado e estar dotado de sentido, para que possa ser considerado um texto, deve respeitar um conjunto de propriedades. Segundo as mesmas autoras, a esse conjunto de propriedades designa-se textualidade (Mateus, Duarte e Faria, 2006).

Apesar de todas essas propriedades serem imperativas, estudarei apenas uma delas – a conetividade – visto ser definida como uma propriedade relacional, o que é relevante para o estudo nesta investigação.

Na nossa língua existem dois tipos diferentes de conetividade: conetividade conceptual ou coerência e a conetividade sequencial ou coesão. Importa, por isso, distingui-las.

Coerência e coesão textuais são dois conceitos importantes para uma melhor compreensão do texto e para a melhor escrita de trabalhos de redação de qualquer área.

A coerência aborda a relação lógica entre ideias, situações ou acontecimentos, apoiando-se, por vezes, em mecanismos formais, de natureza gramatical ou lexical, e no conhecimento compartilhado entre os usuários da língua.

A coesão, por sua vez, trata basicamente das articulações gramaticais existentes entre as palavras, as orações e frases para garantir uma boa sequenciação de eventos.

Para que exista conetividade deverá existir coerência e coesão, uma vez que “apenas os mecanismos de coesão não fariam do texto um texto (...) o texto prescinde de um certo grau de coerência para estabelecer o envolvimento dos vários componentes interpessoais com outras formas de influência na situação de fala” (Gonçalves e Dias, 2003, p. 30).

Este estudo debruça-se sobre a coesão textual, na medida em que se pretendeu perceber de que forma as atividades de escrita criativa poderiam contribuir para adquirir, ou consolidar, competências nesta área.

De acordo com a bibliografia consultada, muitos autores estudaram o tema da coesão textual, mas existe uma falta de consenso na definição deste conceito. Serão tidos em conta os autores que reuniram a opinião mais alargada e que se enquadra neste estudo.

Segundo Halliday e Hasan (1976), “a coesão ocorre quando a interpretação de algum elemento do discurso é dependente da interpretação de outro” (Oliveira 2010, p. 14) o que permite distinguir um texto de um não texto, sendo que a interpretação de algumas frases implica ter interpretado as anteriores. Ao verificar-se esta condição estamos perante um texto coeso. Para além disto, existe coesão sempre que a ligação dos componentes do texto (palavras, orações) se estabelecem com corretas relações gramaticais (Beaugrande e Dressler, 1997).

Apesar de existirem autores que definem coesão de outra forma, é certo que todos afirmam que existe coesão quando as partes do discurso, ou do texto, são dependentes entre si e se relacionam, estabelecendo relações gramaticais.

Mateus, Duarte e Faria (2006) dividem coesão textual em coesão lexical e coesão gramatical.

Entende-se por coesão lexical o mecanismo que confere ao texto expressões com traços semânticos idênticos ou opostos. Os autores referem que “opera por contiguidade de semântica, isto é, as expressões linguísticas que entram numa relação de coesão lexical caracterizam-se pela co-presença de traços semânticos idênticos ou opostos” (Mateus, Duarte e Faria, 2006, p.145).

Assim sendo, a coesão lexical contribui para dotar o texto de unidade, ou seja, é um mecanismo que surge como forma de unir os elementos de um texto através de vocabulário selecionado para o efeito.

Podemos dividir coesão lexical em dois processos: a reiteração e a substituição.

A primeira consiste na repetição de expressões linguísticas, ou seja, as expressões possuem traços semânticos idênticos.

Exemplo: (1) O presidente viajou para o exterior. O presidente levou consigo uma grande comitiva.

A substituição é um mecanismo que “se caracteriza pela identidade, total ou parcial, ou por oposição dos traços semânticos” (Marques, 2009, p. 19), ou seja,

substituem-se os termos iniciais por outros com traços semânticos idênticos, iguais ou opostos.

Assim, segundo Mateus, Duarte e Faria (2006, p. 146), este mecanismo pode efetuar-se por:

Sinonímia – “selecção de expressões linguísticas que tenham a maior parte dos traços semânticos idêntica”.

Exemplo: (2) Uma menininha correu ao meu encontro. A garota parecia assustada.

Antonímia – “selecção de expressões linguísticas com traços semânticos opostos”.

Exemplo: (3) Os dinossauros herbívoros cresceram, tornaram-se enormes, e os predadores carnívoros acompanharam o seu crescimento.

Hiperonímia – “a primeira expressão mantém com a segunda uma relação classe elemento”.

Exemplo: (4) O avião ia levantar voo. O aparelho fazia um ruído ensurdecedor.

Hiponímia – “a primeira expressão mantém com a segunda uma relação de elemento-classe”.

Exemplo: (5) O gato arranhou-te? Ora, o que é que esperavas de um felino?

Holonímia – “a primeira expressão mantém com a segunda uma relação todo parte”.

Exemplo: (6) Naquela casa tudo a atraía. Os quartos luminosos, as salas coloridas, a cozinha espaçosa e funcional.

Meronímia – “a(s) primeira(s) expressão(ões) mantém com a segunda uma relação parte-todo”.

Exemplo: (7) Eu não precisaria de cama, armário, cómoda, chinelos ou até água para beber e dormiria até no chão se a parede do meu quarto tivesse uma pintura dessas.

Relativamente à coesão gramatical, de acordo com os autores pelos quais se rege este estudo, estes consistem na coesão frásica, coesão interfrásica, coesão textual e coesão referencial. Todos eles são apresentados de seguida.

A coesão frásica designa os mecanismos linguísticos que conferem unidade aos vários elementos que constituem a frase. De acordo com Mateus, Duarte e Faria (2006), é a “ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual”.

De entre esses mecanismos destacam-se:

- ordem das palavras na frase (Sujeito+verbo+complementos/modificadores);
- concordância em género e número (entre o núcleo nominal e adjetivos, determinantes, quantificadores e modificadores);
- interligação entre o predicado verbal e o sujeito e seus complementos;
- princípio da regência verbal.

A coesão interfrásica diz respeito à ligação entre as frases que constituem um texto. Designa, por isso, mecanismos de sequencialização que marcam diversos tipos de interdependência entre as frases que ocorrem num texto. Basicamente, a conexão interfrásica é assegurada pelos conectores, que podem ser conjunções ou advérbios conectivos.

Esses conetores podem surgir ao nível da coesão entre frases, entre orações ou entre parágrafos, nomeadamente no processo de subordinação. Mateus, Duarte e Faria (2006, p. 138) adotam outra terminologia e classificação dos tipos de coesão interfrásica. Veja-se os seguintes exemplos:

- Conjunção – verifica-se um tipo de junção que articula frases cujos conteúdos foram seleccionados por um dado texto e em que se verifica uma relação semântica de compatibilidade.

Exemplo: Cheguei, vi e venci.

- Disjunção – relaciona frases em que os conteúdos expressos são alternativos.

Exemplo: Queres queijo ou preferes fruta?

- Contrajunção – expressa a relação semântica de oposição/contraste entre os elementos de uma oração.

Exemplo: Todos os passageiros do avião morreram, mas o piloto sobreviveu.

- Subordinação – ligação de frases cujos conteúdos mantêm entre si uma relação hierárquica de dependência semântica, que podem ser condicionais/causais, não factuais/hipotéticas ou contra factuais.

Exemplo: O Pedro reprovou no exame porque não estudou o suficiente.

Exemplo: Se faltar outra vez a água, queixo-me à EPAL.

A escrita criativa como instrumento de desenvolvimento de competências de escrita.

Exemplo: Tivesse eu dinheiro e compraria uma ilha!

A coesão temporal designa os processos que asseguram compatibilidade semântica ao nível da localização temporal e da ordenação temporal relativa das situações textualmente representadas (Mateus, Duarte e Faria, 2006).

A utilização correlativa dos tempos verbais é um dos mecanismos que garante a coesão temporal: se se pretende representar uma situação passada que se sobrepõe temporalmente a uma outra, também ela pertencente à esfera do passado, é necessário recorrer a uma forma de Imperfeito do Indicativo e a uma forma de Pretérito Perfeito Simples.

Exemplo: Quando o João nasceu, a Ana tinha cinco anos. (Seria inaceitável dizermos “Quando o João nasceu, a Ana teve cinco anos”).

Os advérbios de localização temporal devem igualmente ser compatíveis com os tempos verbais selecionados.

Exemplo: “Amanhã, vou ao cinema”. Seria incorreto dizer-se “Amanhã, fui ao cinema”.

Para que a coesão temporal seja assegurada, é ainda necessário compatibilizar os valores aspectuais das expressões predicativas com o valor semântico dos conectores de valor temporal utilizados. Confronte-se a boa formação semântica de “Enquanto o João arrumava a cozinha, a irmã atendeu cinco telefonemas”, com a “Enquanto o João atingiu a meta, a irmã desmaiou.

Saliente-se, por fim, que a ordenação textual linear dos eventos representados deve corresponder à ordem pela qual ocorreram no mundo, ou seja, a descrição de eventos anteriores deve preceder a descrição de eventos posteriores: Entrou na livraria e comprou o último Saramago. Quando esta condição não é respeitada, derroga-se a coesão temporal e a própria coerência do texto: Comprou o último Saramago e entrou na livraria (Serôdio, Pereira, Caldeira & Falé, 2011).

Por último, a coesão referencial obtém-se através de cadeias de referência, isto é, um conjunto de termos ou expressões (correferentes) que remetem para a mesma entidade (referente).

O referente é o termo que designa a entidade ou situação (do mundo real ou imaginário) a que o falante se refere: - O Benfica venceu.

A escrita criativa como instrumento de desenvolvimento de competências de escrita.

Os correferentes são os elementos ou ocorrências textuais sem referência autónoma que remetem para o mesmo referente:

- O homem que observava as estrelas viu o seu telescópio roubado por dois meliantes.

Podem integrar as cadeias de referência as anáforas, as catáforas, as elipses e a correferência não anafórica.

- A anáfora ou termo anafórico consiste na retoma - total ou parcial - do referente de palavras anteriormente inseridas no texto. Ou seja, o referente antecede, na frase, os seus correferentes ou termos anafóricos (Mateus, Duarte e Faria, 2006).

Exemplo: O João convidou a Maria para sair e esperou por ela.

- A catáfora consiste na retoma do referente de palavras posteriormente inseridas no texto. Dito de forma mais simples, os correferentes antecedem, na frase, o seu referente.

Exemplo: Ao pé dela, a rapariga loura viu o homem que a perseguia.

- A elipse consiste na omissão de certos elementos na frase, dado que os mesmos são facilmente identificáveis a partir do contexto linguístico ou extralinguístico e a sua repetição é desnecessária:

Exemplo: O João caiu e [] foi parar ao hospital.

Para concluir, importa realçar que, segundo o Novo Programa de Português, o estudo explícito dos mecanismos de coesão textual surge no 1º Ciclo apenas no 3º e 4º anos.

2. Metodologia

Metodologia de investigação-ação

De forma a poder concretizar a investigação a que me propus, tive a necessidade de assegurar o suporte metodológico mais adequado ao estudo do problema formulado e que fornecesse as melhores respostas à questão de investigação e/ou à temática a explorar. Como pensei em dar um especial relevo à descrição e à análise dos fenómenos ocorridos na sala de aula escolhi, dentro do paradigma qualitativo da investigação, uma abordagem interpretativa, mais adequada à natureza do tema, aos objetivos, aos instrumentos de investigação que utilizei, à questão de investigação que me propus tratar e considerada por Afonso (2005, p. 10) como “mais congruente com a agenda contemporânea da investigação académica em educação”

Ao optar por uma investigação de natureza qualitativa/interpretativa, foram tidas em conta as características definidas por Bogdan e Biklen (1994) para esta metodologia de investigação:

- é feita no ambiente natural em que se desenvolve, constituindo o investigador o instrumento principal da investigação (neste caso, o professor-estagiário);
- os dados são recolhidos em “forma de palavras” (p. 48), analisados de forma indutiva, descrevendo-se, ao mesmo tempo, as situações em que eles foram recolhidos, tendo em conta as notas de campo realizadas;
- o objeto de interesse está centrado no processo, isto é, na produção de textos por parte dos alunos e nos processos de ensino e aprendizagem que se desenvolvem na sala de aula;
- e, por último, porque era intenção “apreender as perspectivas dos participantes” (p. 50), procurou-se saber o que pensavam os alunos sobre a Escrita Criativa, como reagiam às práticas alternativas de escrita, ao mesmo tempo, que se tentava compreender melhor o papel do aluno e o do professor no processo de ensino e aprendizagem de competências de escrita na área da Língua Portuguesa.

Contudo, conforme diz Afonso (2005, p. 24), “os dados não falam por si, só ganham sentido no contexto teórico que os produziu através de um olhar selectivo sobre a realidade da acção humana”, uma vez que, segundo este autor, “não há dados sem

teoria”, dado que é a teoria “que nos orienta na observação empírica, dizendo-nos o que devemos ver e o que devemos ignorar”.

Bassey (2000), citado por Afonso (2005, p. 23), define a investigação educacional como “uma pesquisa crítica visando a fundamentação de juízos e decisões em educação, com o objectivo de melhorar a acção educativa”.

O projeto de investigação aqui apresentado tem como objetivo melhorar um aspeto ou problema encontrado na ação, isto é, o desenvolvimento de competências de escrita, através da implementação de atividades de escrita criativa.

Por este motivo, o projeto consiste numa investigação-ação que se caracteriza por ser “um estudo de uma situação social com o objectivo de melhorar a qualidade da acção desenvolvida no seu interior”, segundo refere Elliott (1991) citado por Afonso (2005, p. 74). Este autor citou ainda outros pares que definem a investigação-ação como “um processo através do qual os ‘práticos’ procuram estudar os seus problemas cientificamente, com o objectivo de orientar, corrigir e avaliar as suas decisões e acções”.

As vantagens da utilização da investigação-ação, como estratégia de formação de professores, estão também bem documentadas nas palavras de Moreira (2001):

“A dinâmica cíclica de acção-reflexão, própria da investigação-acção, faz com que os resultados da reflexão sejam transformados em *praxis* e esta, por sua vez, dê origem a novos objectos de reflexão que integram, não apenas a informação recolhida, mas também o sistema apreciativo do professor em formação. É neste vaivém contínuo entre acção e reflexão que reside o potencial da investigação-acção enquanto estratégia de formação reflexiva, pois o professor regula continuamente a sua acção, recolhendo e analisando informação que vai usar no processo de tomada de decisões e de intervenção pedagógica.”

Continua a mesma autora: a “investigação-acção tem revelado constituir uma intensificação da prática reflexiva, pois combina o processo investigativo e a reflexão crítica com a prática de ensino, tornando esta mais informada, mais sistemática e mais rigorosa”.

Desta forma, pode-se considerar uma metodologia de dinâmica formativa que tem a sua repercussão nas práticas educativas desenvolvidas pelos professores, no âmbito da sua intervenção na escola, com os seus alunos, com preocupações de investigar para compreender e poder atuar de forma fundamentada e com a autonomia necessária para enfrentar os desafios da educação de hoje.

2.1. Métodos e técnicas de recolha de dados

A prática pedagógica, ao permitir o contacto com uma nova realidade escolar, pressupõe a existência de diferentes fases de organização e estruturação do trabalho, de forma a tornar possível uma intervenção rigorosa, adequada e consistente. Destacam-se a fase de observação, a fase de intervenção e a fase de avaliação da intervenção. Em todas estas fases procedeu-se à recolha de dados.

Entende-se por recolha de dados o “processo organizado de procura de informações, em fontes adequadas e válidas, que tem como objetivo a compreensão de uma dada situação” (Bell, 2004, p. 83). Os dados recolhidos são essenciais para fundamentar uma determinada ação ou reflexão.

De acordo com Veiga (1996), a recolha de dados ou de informações pode ser feita utilizando vários métodos, dos quais o autor destaca a análise de documentos, a observação e realização de entrevistas. Os métodos escolhidos para esta recolha dependeram da especificidade de cada fase e incluíram a análise de documentos, a observação participante, a realização de entrevistas e a utilização de instrumentos de avaliação durante a intervenção.

Para a realização de um estudo podem-se utilizar técnicas documentais e não documentais. Como o nome indica, as técnicas documentais referem-se à observação de documentos, tais como documentos oficiais, imprensa, obras literárias, documentos não escritos (gravações e fotografias) e iconografia (desenho). Esta técnica de recolha de dados surge muitas vezes relacionada com a técnica de análise de conteúdo, segundo refere Almeida (1990, p. 104).

Segundo Bardin (1977, p. 45), a técnica de análise documental é “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referenciação”, ou seja, consiste na reformulação da informação contida nos documentos, por forma a torna-los mais acessíveis. Neste projeto de investigação-ação a recolha de dados baseou-se na técnica documental não só pela análise das produções dos alunos, mas também pela análise dos documentos reguladores da ação educativa.

Outra técnica privilegiada na recolha de informação neste projeto de investigação foi a observação direta, através da modalidade de observação participante que consiste

“em estudar uma comunidade durante um longo período, participando na vida colectiva” (Quivy, 1992, p. 197).

A observação participante, ou observação ativa, consiste na “participação real do acontecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de membro do grupo” (Gil, 1999, p. 113). Assim, pode-se definir observação participante como “a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo” (ibidem). Na opinião do mesmo autor, a observação participante pode assumir duas formas distintas, sendo que a que se adequa ao caso concreto é a natural, uma vez que durante o estágio, assumo um papel de observadora que pertence ao grupo que é o meu objeto de estudo.

A observação participante apresenta, em relação às outras modalidades de observação, algumas vantagens e desvantagens. As principais vantagens são: o fácil e rápido acesso a dados sobre situações habituais em que os membros das comunidades se encontram envolvidos; a possibilidade de acesso a dados que a comunidade ou grupo considera de domínio privado; a possibilidade de captar as palavras de esclarecimento que acompanham o comportamento dos observados (Gil, 1999, p. 114). As desvantagens da observação participante, incidem em especial, nas “restrições determinadas pela assunção de papéis pelo pesquisador (a sua participação pode ser vista com desconfiança, o que implica limitações na qualidade das informações obtidas. Mas mesmo quando o pesquisador tende a assumir uma posição dentro do grupo, pode implicar também uma restrição da amplitude da sua experiência)” (ibidem).

A observação é um instrumento auxiliar/complementar da investigação, na qual o observador, ao assumir uma atitude de observação participada, “poderá participar, de algum modo, na actividade do observado, mas sem deixar de representar o seu papel de observador e, conseqüentemente, sem perder o respectivo estatuto” (Estrela, 1994, p. 31).

Segundo Máximo-Esteves (2008, p. 87), a observação possibilita “o conhecimento directo dos fenómenos tal qual eles acontecem num determinado contexto” e permite “compreender os contextos, as pessoas que neles se movimentam e as suas interacções”.

A observação participante, neste caso concreto torna-se uma técnica de investigação que pressupõe interações dinâmicas e envolventes entre a professora-

estagiária e os alunos, na sala de aula destes, possibilitando que os dados sejam recolhidos de forma sistemática.

Neste projeto de intervenção, os registos da observação direta foram realizados através de notas de campo, ou seja, registos da interação dos alunos, das dificuldades sentidas pela estagiária e pelos alunos, além de outros assuntos. Como refere Moreira (2007, p. 191), na observação participante, o processo de registo dos dados observados (...) torna claro, essencialmente, a forma de redacção de notas, em que se juntam detalhes de observações e reflexões pessoais.

O diário de bordo é assim um instrumento de recolha de dados que a investigação qualitativa tem designado por “documentos pessoais” e que pode ser definido como “um registo reflexivo de experiências – pessoais e profissionais – ao longo de um determinado período de tempo” (Alves, 2004, p. 224). Segundo este autor, os diários permitem em investigação a possibilidade de “traduzirem, válida e fiavelmente, o pensamento e experiências dos seus autores” e possibilitam “a interpretação objectiva, por parte do investigador, dos dilemas que, na mente e na prática, são vivenciados por aqueles” (idem, p. 227).

Este instrumento permite recolher dados escritos sobre os quais se vai refletir posteriormente e que traduzem a prática e a observação “in loco” e sequenciais.

Neste sentido, o diário pode ser utilizado como instrumento de descrição das ações, focando-se nas tarefas que professores e alunos realizam na sala de aula, assumindo-se como um imperioso auxiliar de reflexão na e da investigação.

No mesmo sentido, Máximo-Esteves (2008, p. 88) refere que as notas de campo incluem registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas, das suas ações e interações, e incluem também material reflexivo, ou seja, notas interpretativas, sentimentos, ideias, impressões que emergem depois da observação.

Esta autora acrescenta ainda que alguns professores utilizam o diário como “a sua principal estrutura de registo escrito, no qual incluem não só as notas de campo, mas também outro tipo de dados” (idem, p. 89).

No meu caso específico, as anotações que fiz no meu diário de bordo, são especificamente, observações de aspetos relevantes para o meu projeto e de situações ocorridas em sala de aula, principalmente aquelas que se encontravam relacionadas com as tarefas realizadas, com as instruções dadas aos alunos, com a sequenciação das atividades e as reflexões que realizei sobre as mesmas.

Para além destes, existe o recurso ao inquérito. O inquérito é um processo pelo qual, através da recolha sistematizada de dados, se pretende descobrir algo com o objetivo de responder a um determinado problema.

Segundo Afonso (2005, p. 101), o questionário tem como objetivo principal a conversão da informação obtida dos respondentes em dados pré-formatados e permite abranger três áreas da recolha de informação: pode centrar-se na recolha de dados sobre o que o respondente sabe; pode orientar-se para o que o respondente quer selecionar e para o que pensa ou crê.

De acordo com Ghiglione e Matalon (2001), o recurso ao inquérito faz-se quando existe uma necessidade de compreender “as atitudes, as opiniões, as preferências, as representações, etc., que só são acessíveis de uma forma prática pela linguagem, e que só raramente se exprimem de forma espontânea” (pág. 13). No mesmo sentido, os autores referem que o inquérito é uma técnica que permite “observar relações ao nível dos indivíduos e obter informações mais ricas sobre cada um” (pág. 17) e que “deve parecer uma troca de palavras tão natural quanto possível e as questões encadearem-se umas nas outras sem repetições nem despropósitos” (pág. 112).

Relativamente ao seu conteúdo, os autores referenciados anteriormente, distinguem duas categorias de questões: as que se debruçam sobre os factos e as que se debruçam sobre opiniões, atitudes ou preferências. Na sua opinião, as questões podem ser: abertas - o inquirido responde como quer, utilizando o seu próprio vocabulário, fornecendo os pormenores e fazendo os comentários que considera acertados; ou fechadas – apresenta-se ao inquirido, depois de se lhe ter colocada a questão, uma lista preestabelecida de respostas possíveis de entre as quais lhe pedimos que indique a que melhor corresponde à que deseja dar (pág. 115).

Considero, efetivamente, que o inquérito por questionário é um instrumento adequado para recolher as informações que necessito para reconhecer as perceções dos alunos em relação à escrita criativa e às competências que poderão adquirir através da mesma a nível da Língua Portuguesa.

2.2. Técnicas de análise de dados

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 205), a análise dos dados é “o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou”. Assim sendo, a análise compreende várias leituras dos dados e a sua organização, mediante a agregação em categorias, na procura de padrões, ou seja, a descoberta dos aspetos importantes e do que vai ser dado a conhecer publicamente.

A recolha de dados obriga a uma análise e tratamento da informação e existem técnicas que permitem realizar esse momento da investigação: a análise estatística e a análise de conteúdo. Este último tipo de análise, é o que mais se adequa ao tratamento dos dados para este projeto.

Segundo Bardin (1977, p. 34), a técnica de análise de conteúdo consiste em tratar a informação contida nas mensagens escritas, em todas as formas de comunicação. Neste caso, consiste em tratar a informação fornecida pelos textos dos alunos, a partir de grelhas construídas para o efeito.

Este método de análise assume maior relevância, pois os dados recolhidos em forma de palavras serão analisados segundo um conjunto de técnicas de análise que visarão obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2009, p. 44). Segundo o mesmo autor, estes dados, também serão submetidos a uma análise temática e lexical do seu conteúdo, tendo em conta a totalidade dos textos, escolhendo-se como unidades de codificação a frase e as palavras portadoras de sentido, classificando-as e recenseando-as segundo a frequência de itens de sentido.

De acordo com o mesmo autor, a análise de conteúdo possui duas funções: uma função heurística e uma de administração de prova. Resumidamente, estas funções significam que a análise de conteúdo alimenta e propicia a descoberta e a exploração, porque enquanto se analisa descobre-se novos pontos de interesse, e permite provar as hipóteses levantadas no início da investigação.

Devido a estas funções, a técnica não é estanque ao longo do estudo. A análise e conteúdo pode ser adaptada e modificada sempre que necessário, conforme os objetivos

e o rumo da investigação. No projeto referido neste relatório a técnica foi utilizada, mas não como fora idealizada inicialmente, isto devido ao decorrer das tarefas, ao delinear mais preciso dos objetivos do projeto e à bibliografia consultada entretanto.

Existem duas categorias de análise de conteúdos: os métodos quantitativos e os métodos qualitativos. Para distinguir entre estes métodos, existem três tipologias de análise: as análises temáticas, formais e estruturais. As primeiras têm como objetivo “revelar as representações sociais ou os juízos dos locutores a partir de um exame de certos elementos constitutivos do discurso” (Quivy, 1992, p. 228); as segundas “incidem principalmente sobre as formas e encadeamento do discurso; e a última tipologia refere-se à “maneira como os elementos da mensagem estão dispostos”. As análises estruturais “põem a tónica sobre a maneira como os elementos da mensagem estão dispostos (...) tentam revelar aspectos subjacentes e implícitos da mensagem” (Quivy, 1992, p. 226).

Para Bardin a análise estrutural trata os itens dos elementos em análise, ou seja, consiste num “arranjo dos diferentes itens, tentando descobrir as constantes significativas nas suas relações” (Bardin, 1977, p. 205). De acordo com a mesma autora, a análise aplica-se a “todas as relações que estruturam os elementos”, ou seja, “aos princípios de organização subjacentes, aos sistemas de relações (...) aos agregados organizados de palavras”.

Neste trabalho a técnica privilegiada centrou-se na análise de conteúdo, neste caso das produções dos alunos e das notas de campo elaboradas durante a intervenção educativa. Assim, revelam-se os princípios de coesão utilizados, que ligam os elementos do discurso, como reagiram os alunos às propostas e as principais dificuldades sentidas pela estagiária e pelos alunos na realização das tarefas.

As principais vantagens desta técnica passam pelo facto de obrigar “o investigador a manter uma grande distância em relação a interpretações espontâneas e, em particular, às suas próprias”, ou seja, distanciar-se na análise dos documentos a partir de critérios de organização do discurso e do seu conteúdo explícito. A análise de conteúdo permite um maior controlo do trabalho de investigação, uma vez que se tratam de documentos escritos, e, além disso, os documentos são “construídos de uma forma muito metódica e sistemática sem que isso prejudique a profundidade do trabalho e a criatividade do investigador” (Quivy, 1992, p. 230).

Quanto a desvantagens, a técnica de análise de conteúdo pode ter um vasto campo de aplicação, mas a um dos seus métodos não acontece o mesmo, isto porque “não existe

um, mas vários métodos de análise de conteúdo”. Quivy defende que alguns desses métodos são mesmo muito “pesados e laborosos” (Quivy, 1992, p. 230).

Para além disso, segundo Bardin, o investigador pode enfrentar algumas dificuldades, pois quanto mais complexa ou mal explorada for a mensagem, maior terá de ser o esforço do analista; e quanto mais o objeto de análise e a natureza das interpretações forem invulgares, maiores dificuldades existirão em recolher elementos nas análises (Bardin, 1977, p. 32).

Para este caso específico, o objeto de análise não pode ser considerado muito exaustivo, trabalhoso ou complexo, uma vez que os textos produzidos pelos alunos são de fácil compreensão e não são em demasiada quantidade para o tipo de análise que se pretende. As notas de campo também não são extensas nem complexas, facilitando a sua compreensão.

No fundo, a técnica utilizada neste projeto de investigação para analisar a informação tratou-se da análise de conteúdo, uma vez que foram analisados os textos produzidos pelos alunos para verificar a sua coesão e as notas de campo realizadas após a implementação das tarefas. Para se realizar a análise dos textos, recorreu-se às grelhas construídas na recolha da informação, em que constam os parâmetros associados ao objetivo do estudo, ou seja, os diversos mecanismos de coesão existentes, para analisar em todos os textos produzidos a que mecanismos os alunos recorrem nos seus textos, de que forma o fazem e quais os que não aplicam.

2.3. Caracterização do meio, do agrupamento e da escola

Ao iniciar um novo ciclo de intervenção educativa, torna-se fundamental e crucial recolher dados relativos ao contexto socioeducativo em que decorrerá a prática pedagógica. Desta forma, foi necessário conhecer o meio local, o agrupamento e a escola em que iria decorrer a intervenção.

A escola em questão situa-se em Azeitão, margem Sul do Rio Tejo.

Azeitão, ocupando uma área de 69,31 km², constituiu um território limitado pela Ribeira de Alcube a leste; pela da Azenha d’Ordem a oeste; pela de Coina a norte; e pelo Oceano Atlântico a sul. Considerando a evolução da população residente nas freguesias

de S. Lourenço e de S. Simão, de 2001 para 2011, os censos apresentam um crescimento demográfico significativo, de 13085 habitantes para 18877 habitantes.

Na maior parte das localidades da região o crescimento urbanístico tem originado grandes transformações paisagísticas.

A Arrábida – a “Serra - Mãe”, como lhe chamou o poeta Sebastião da Gama, constitui a principal marca na geografia, na economia e até na história da região.

A região é marcada pela Natureza e pelas marcas que os homens, com a sua cultura, deixaram nela. Tem igrejas, palácios, coletividades e sociedades filarmónicas, gastronomia, azulejos e atividades agrícolas e fabris.

O Agrupamento Vertical de Escolas de Azeitão integra sete estabelecimentos e foi criado por despacho da Senhora Diretora Regional Adjunta de Educação de Lisboa, em 27 de Agosto de 2003.

Inicialmente, o agrupamento incluía seis escolas: EB2.3. de Azeitão, EB1 de Casal de Bolinhos, EB1 com Jardim de Infância de Brejos do Clérigo, EB1 de Vendas de Azeitão, EB1 de Vila Fresca de Azeitão e EB1 de Vila Nogueira de Azeitão.

Em setembro de 2010, a abertura da Escola Básica da Brejoeira e de um novo espaço na Escola de Vendas originou alterações à sua constituição.

O 1.º Ciclo passou a beneficiar de mais treze salas de aula e a educação pré - escolar ampliou a sua oferta, com duas salas na Escola Básica de Vendas de Azeitão e três na Escola Básica da Brejoeira.

Assim, foi possível passar de um grupo de pré-escolar para cinco e colocar 27 das 29 turmas de 1.º Ciclo em regime normal.

A evolução anterior traduziu-se também na instalação de refeitórios, melhoria de equipamentos e espaços, funcionamento das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) nas escolas, oferta alargada da Componente de Apoio à Família (CAF) e criação de uma unidade de multideficiência.

A população discente integra alunos de mais de vinte nacionalidades, com prevalência da portuguesa, dos países lusófonos e do leste europeu. No regime diurno há 1746 crianças e jovens distribuídos por cinco grupos de pré-escolar, 29 turmas de 1.º ciclo e 35 de 2.º e 3.º ciclo. Em regime noturno há 99 adultos, dos quais 80 em cursos de nível secundário.

Relativamente à Ação Social Escolar, deve sublinhar-se o peso significativo do número de crianças e jovens que beneficia de auxílios económicos, superior a 22% do total de alunos que frequentam o ensino diurno.

2.3.1. Caracterização da Escola

A Escola Básica da Brejoeira é uma escola construída de raiz com 12 salas para o 1.º ciclo do ensino básico e três salas para a educação pré-escolar, podendo acolher o máximo de 363 alunos/crianças.

Quanto aos recursos humanos, nesta escola lecionam doze professores titulares, três professores encarregues do Apoio Pedagógico e um professor de NEE. Além destes, um professor fica responsável pelas funções de Coordenação da escola. Estes profissionais trabalham em parceria com os professores titulares, sobretudo em casos de alunos com NEE.

As instalações da escola, construídas de raiz e inauguradas em 2011, encontram-se em condições físicas muito adequadas, proporcionando não só uma boa segurança, mas também adaptações eficazes para alunos com NEE, como são exemplo as plataformas elevatórias nas escadas. Para além disso, algumas salas têm uma acústica adaptada a alunos com défice auditivo.

Relativamente aos recursos físicos, a escola dispõe de um edifício com dois andares e diferentes espaços, nomeadamente doze salas de aula, uma biblioteca (integrada na Rede de Bibliotecas Escolares), um anfiteatro, um refeitório, um ginásio, uma sala de professores, outra dos assistentes operacionais e uma sala da Coordenadora. A escola está ainda equipada com uma sala para a psicóloga e outra para acompanhamento de alunos com NEE.

Existe ainda outro espaço, o recreio, com alguns equipamentos lúdicos, onde os alunos passam os tempos de intervalos. É de salientar que este espaço é amplo, não coberto e não apresenta irregularidades ao nível do solo, permitindo a segura movimentação dos alunos. Neste espaço exterior existe ainda um campo de futebol escolar.

Quanto aos recursos materiais da escola, esta dispõe de vários computadores, datashow e quadros interativos. Estes recursos enriquecem a prática pedagógica na medida em que “as tecnologias nos permitem ampliar o conceito de sala de aula, de

espaço e tempo, de comunicação audiovisual” (Moran, Masetto & Behrens, 2007, p. 12). Existem muitos materiais que podem ser requisitados para trabalhar em diferentes áreas. Para além destes, estão disponíveis rádios e livros, alguns dos quais cedidos pelo Plano Nacional de Leitura, que podem ser requisitados por todos conforme as necessidades. Todos estes recursos tornam o ensino-aprendizagem mais motivador para o aluno.

2.3.2. Caracterização da Turma

O presente trabalho desenvolveu-se na turma de 4.º B da Escola Básica da Brejoeira, pertencente ao Agrupamento Vertical de Escolas de Azeitão. Esta Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com Jardim de Infância, integrado pertence à rede pública e apresenta uma população vasta. A turma do 4.ºB é constituída por 24 alunos, sendo doze do género feminino e doze do género masculino, existindo duas crianças a beneficiarem de apoio educativo e uma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Esta aluna beneficia de apoio especializado e tem um Currículo Específico Individual (CEI). Os alunos desta turma têm idades compreendidas entre os 8 e os 11 anos de idade.

Os alunos têm um bom nível de aproveitamento, na medida em que dominam alguns dos conteúdos do programa escolar. Evidencia-se que o Estudo do Meio é a área com maior sucesso, sendo a matemática aquela em que os alunos revelam mais dificuldades (pensamento algébrico e resolução de problemas).

Os pais são bastante participativos e presentes na vida escolar dos alunos.

2.3.3. Caracterização da sala de aula

A ação educativa decorreu, fundamentalmente, num único espaço: a sala de aula.

A sala era retangular e com uma excelente luminosidade.

O espaço estava equipado com mesas e cadeiras, um quadro interativo, para além do quadro de ardósia, armários com materiais diversos e um com os livros e os cadernos dos alunos. Havia ainda um armário com livros (pequena biblioteca). A sala estava organizada de forma “tradicional”, no entanto, tinha alguns "cantos" dedicados a diferentes áreas: a escrita, a leitura, a matemática (no entanto, apenas vi ser utilizada a área da leitura. Todas as semanas os alunos requisitavam um livro para ler e depois na

semana seguinte apresentavam a história aos colegas. Não era sempre e por vezes também não eram todos que apresentavam)

As mesas estavam organizadas em grupo (grupos de seis alunos) e a mesa da professora titular estava exposta na diagonal perto do quadro de ardósia, de maneira a conseguir observar todos os grupos. Ao longo do desenvolvimento deste projeto, foi criado um cantinho designado “Os Nossos Portefólios” que se situava em cima de um armário que estava ao fundo da sala.

Através de conversas informais foi possível conhecer um pouco do percurso profissional da professora cooperante que me acompanhou durante todo o período de estágio. A docente formou-se na Escola Superior de Educação Jean Piaget em 2002, estando assim no ativo há 10 anos.

2.3.4. Análise dos documentos regulamentadores da ação educativa

No PEA (anexo 1) são definidas metas no sentido da formação integral, educativa e pessoal dos alunos, como o sucesso académico, a promoção da disciplina, a promoção da educação inclusiva, o reforço do papel interventivo do aluno, a diversificação das atividades formativas de complemento curricular, o fortalecimento da abertura à comunidade e a prática da autorregulação e melhoria.

O Agrupamento Vertical de Escolas de Azeitão deve promover a formação integral, o desenvolvimento humano e o sucesso educativo de todos os alunos e de cada um em particular.

A missão deste agrupamento consiste em encontrar respostas que conduzam à melhoria do serviço educativo prestado, permitindo-lhe assumir-se como “espaço de cidadania”. Em paralelo com o investimento nos resultados escolares valoriza-se uma educação para a tolerância, assente no respeito pelo outro, em princípios de dignidade e de rigor, de equidade e de diversidade. Estes valores, aliados a um conhecimento sólido, permitem a formação de cidadãos livres, conscientes, críticos e intervenientes, capazes de viver em comunidade e de cumprir com responsabilidade o papel que lhes cabe na sociedade.

No que diz respeito ao Projeto Curricular de Turma (PCT – anexo 2), este diz respeito à:

forma particular como, em cada turma, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidade próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto (Roldão, 1999, p. 32).

Este documento revela-se de extrema importância, uma vez que estrutura e organiza a ação dentro da sala de aula, estipulando as linhas orientadoras pela qual se rege a intervenção ao longo do ano letivo. As linhas orientadoras do PCT iam ao encontro das linhas orientadoras do PEA.

2.3.5. Estruturação da aprendizagem e diferenciação pedagógica

Após a explicitação da gestão do tempo e dos conteúdos de aprendizagem, impõe-se descrever as estratégias de ensino, considerando o tipo de trabalho desenvolvido e os espaços de aprendizagem.

A turma trabalhava maioritariamente de forma individual, não tendo sido visível a realização de trabalho a pares ou em pequenos grupos, apesar da organização da sala.

Houve alguns momentos em grande grupo, geridos pelo professor. Contudo, não se registaram momentos em que os alunos assumissem um papel mais ativo, o que impedia que os mesmos cooperassem entre si, se entreajudassem, se tornassem mais autónomos e tomassem consciência das suas dificuldades.

Neste âmbito, salienta-se ainda a quase inexistência de rotinas que fomentassem tempos de trabalho coletivo, individual e de carácter organizacional da sala de aula. Apenas foi possível observar que os alunos escreviam a data e sumário no quadro, faziam o número do dia e, por vezes, apresentavam alguns livros que haviam levado para casa.

É de enfatizar que os alunos com NEE tinham propostas de atividades diferenciadas, da responsabilidade da professora de ensino especial que apoiava os mesmos.

A avaliação do processo de aprendizagem ocorreu apenas no final de cada período, optando o professor apenas pela modalidade de avaliação sumativa qualitativa. Esta consistiu num balanço global das aprendizagens dos alunos e foi da responsabilidade do professor titular de turma. Não foi evidente nenhum momento de auto e heteroavaliação realizado pelos alunos.

A escrita criativa como instrumento de desenvolvimento de competências de escrita.

Ainda que, segundo o Regulamento Interno do Agrupamento (artigo 76.º, ponto 7), os Encarregados de Educação possam participar no processo de avaliação dos seus educandos, tal não foi visível durante a observação.

Salienta-se, por fim, que não existiam instrumentos de pilotagem do trabalho realizado, como mapa de tarefas, plano semanal e/ou diário, entre outros.

3. Apresentação da intervenção e interpretação da investigação-ação

Neste capítulo apresenta-se o processo de intervenção educativa. Em particular, são descritas as várias etapas de implementação do Projeto de Intervenção e respetivos princípios orientadores e estratégias de intervenção.

Os princípios orientadores da ação pedagógica definidos no Programa do 1.º Ciclo delineiam algumas estratégias que devem ser implementadas nas práticas educativas das diferentes áreas curriculares. Considerando a transversalidade dos princípios orientadores e a sua pertinência em qualquer ciclo de escolaridade, estes foram adotados como princípios orientadores da prática de ensino.

Neste sentido, tendo em conta que o Projeto de Intervenção era de carácter multidisciplinar, as atividades que dele fizeram parte integraram as diferentes áreas curriculares. Assim, procurou-se que as mesmas fossem ativas, envolvendo dinamicamente o aluno em termos de manipulação, experimentação e descoberta; socializadoras, propiciando a circulação partilhada de informação, a criação de hábitos de cooperação e de entreajuda e o desenvolvimento da solidariedade e da autonomia; significativas, “levando em consideração as experiências escolares e não escolares do aluno, (...) bem como as motivações e interesses dos alunos” (Morgado, 2001, p. 72); integradas, promovendo a convergência e a articulação de saberes e competências das diferentes áreas; e diversificadas, possibilitando o contacto e a utilização de diferentes materiais, através da adoção de diferentes modalidades de trabalho e “possibilitando (...) a utilização de recursos e materiais variados” (Morgado, 2001, p. 72).

Para além dos princípios orientadores do Projeto de Intervenção foram igualmente delineadas algumas estratégias globais que visavam a operacionalização dos objetivos gerais do referido projeto.

Para a organização sequencial dos conteúdos de aprendizagem, que foram desenvolvidos ao longo da intervenção, teve-se em consideração não só a planificação anual do Orientador Cooperante, como também todos os dados recolhidos e analisados durante a fase de observação e de diagnose.

Ao longo da intervenção, procurou-se ainda operacionalizar a integração curricular, criando atividades nas quais fosse explícita a interdisciplinaridade, a fim de

articular todos os saberes e de levar os alunos a olharem para a escola não como um conjunto compartimentado de disciplinas autónomas e estanques, mas como um espaço de aprendizagem, no qual as várias áreas surgem interligadas, articuladas e estruturadas.

É ainda de referir que as práticas patentes em todos os tempos letivos pretenderam, também, desenvolver as competências sociais dos alunos. É exemplo disso, a promoção do trabalho cooperativo, que, de acordo com Wood e Yackel (1990) e Hoyles (1985) permite “dar aos alunos o controlo da situação de aprendizagem” (citado em Brodie, 1995, p. 216), exigindo o cumprimento de regras de cidadania democrática. Ainda neste ponto salientam-se a atribuição de tarefas, o incentivo à realização de trabalho autónomo, entre outros já referidos no capítulo anterior.

Apresentar-se-ão de seguida as tarefas que foram propostas ao grupo de alunos, como forma de recolher os dados necessários para a análise e interpretação da intervenção.

Esta apresentação centrar-se-á na ação pedagógica e nas diversas opções pedagógicas tomadas na implementação das tarefas.

Pretendia-se, nesta fase, fazer um levantamento da natureza e extensão do erro ortográfico no 1.º ciclo, analisar a tipologia de erros, no sentido de avaliar quais os erros mais comuns nesta fase do ensino formal.

Do universo da turma do 4.º ano onde decorreu o estágio, foi retirada uma amostra representativa de quinze alunos provenientes de dinâmicas sociais e culturais diferenciadas. Houve o cuidado de estudar pormenorizadamente o PCT da turma e identificar os alunos que melhor se enquadravam neste estudo.

Como se pretendia comparar o desempenho ortográfico dos alunos, no desenvolver das atividades, o levantamento do erro foi realizado através da escrita criativa ao longo de quatro atividades distintas, instrumentos de diagnóstico das produções ortográficas dos alunos.

3.1. Calendarização e Organização do Espaço de Intervenção

Até à implementação das tarefas e à realização deste relatório, um longo percurso foi atravessado com o objetivo de desenvolver competências de escrita através da escrita criativa.

Tudo começou no estágio de intervenção, local onde foram implementadas diversas tarefas e onde se deveria encontrar um problema ou tema a desenvolver através do projeto. Após algumas ideias de temas que a estagiária tinha interesse em explorar, surgiu a Escrita Criativa como forma de desenvolver as competências de escrita em língua portuguesa.

Torna-se importante referir que, para além deste projeto e dos projetos das parceiras de estágio, existiram muitas outras tarefas (por imposição da cooperante) a ser implementadas para responder aos objetivos do Programa de 1.º Ciclo e à planificação mensal e anual da professora cooperante. Por este motivo, as tarefas no âmbito desta investigação não foram as que inicialmente se esperavam e que se seriam benéficas, tanto para o trabalho de investigação, como para os alunos. As atividades realizaram-se, sempre que possível, em sessões semanais de Escrita Criativa, cuja produção do texto partia de um dado desencadeador.

Apesar do trabalho regular de escrita em sala de aula, tornou-se importante criar uma rotina para o trabalho específico de escrita.

Assim, optou-se por uma rotina semanal. Como refere Oliveira (2009: s/p), “A rotina prepara a criança e ajuda no desenvolvimento da confiança e perseverança, qualidades imprescindíveis para uma futura autonomia”. Ao haver uma rotina de escrita, os alunos tornam-se mais confiantes, exploram formas de escrita diferentes e sentem-se motivados para escrever mais corretamente. Para além disto, as rotinas e tarefas implementadas durante a intervenção tiveram como principal objetivo desenvolver competências sociais nos alunos, promovendo a disciplina, a autonomia e a responsabilidade. Durante a prática foram ainda propostas diversas atividades que visaram a cooperação e intervenção do aluno no seu processo de ensino-aprendizagem e no trabalho do grupo-turma, como por exemplo atividades de grupo ou discussão de ideias sobre uma determinada temática.

Sabe-se que os alunos, ao vivenciarem propostas diferentes, refletem sobre a escrita e tentam melhorá-la, sendo esta uma das vantagens da Escrita Criativa, já referidas anteriormente. Por esta razão, em todas as sessões foi apresentado um desencadeador de escrita diferente.

Relativamente à realização das tarefas, nem todas foram realizadas individualmente, uma vez que a colaboração com os colegas no processo de escrita pode contribuir para um melhor texto, além de desenvolver outras capacidades cognitivas,

personais e sociais. De facto, o trabalho em grupo ou em colaboração pode-se mostrar muito produtivo e, por isso, tem ganho cada vez maior aceitação nas salas de aulas, em tarefas das diferentes áreas do currículo.

Fomentar a aprendizagem cooperativa a partir do desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade, requer a explicitação da forma como o desenvolvimento das competências sociais da autonomia e da responsabilidade pode propiciar a aprendizagem cooperativa.

Segundo o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto (Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário), cabe ao professor fomentar o “desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais, numa perspectiva de formação ao longo da vida (...)”¹, pelo que o “desenvolvimento da autonomia dos alunos e a sua plena incursão na sociedade, tendo em conta o carácter complexo e diferenciado das aprendizagens escolares”², se torna fundamental.

De acordo com o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (Abrantes (Org.), 2001), à saída do Ensino Básico o aluno deve ter desenvolvido um conjunto de competências em diversos níveis e áreas curriculares e não curriculares. Ao nível das competências sociais, estabelece-se que estas pressupõem:

adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados; adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e tomada de decisões; realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa; cooperar com os outros em tarefas e projectos comuns." (Abrantes (Org.), 2001, p. 15).

Assim, especificamente, cabe ao professor promover situações de trabalho em sala de aula que permitam aos alunos responsabilizarem-se pelas suas tarefas. Para além disso, o docente deve criar situações de trabalho que permitam aos alunos irem gerindo gradualmente a realização do seu trabalho, favorecendo assim a sua autonomia e responsabilidade, perante si e perante os outros.

¹ Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. *Diário da República*. 1.ª Série-A – n.º 201 – de 30 de agosto de 2001. p. 5572.

² Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. *Diário da República*. 1.ª Série-A – n.º 201 – de 30 de agosto de 2001. p. 5570.

Com a aquisição progressiva da autonomia, os discentes serão capazes de resolver questões que vão muito além da sala de aula, estando desta forma mais preparados para a resolução de problemas do dia-a-dia.

Concretamente, espera-se que os alunos sejam autónomos na realização das atividades propostas e assumam um papel ativo na sala de aula, regulando as suas aprendizagens. Esta função reguladora traduz-se na capacidade de os mesmos se consciencializarem das suas dificuldades, programando e estruturando o trabalho nesse sentido e justificando as suas opções, pelo que o tempo destinado ao trabalho autónomo se revela essencial.

Neste âmbito, é de salientar que autonomia não implica individualismo. O facto de os alunos serem autónomos não pressupõe que não comparem as estratégias e soluções encontradas na realização das atividades com outros colegas, mas que demonstrem capacidade de argumentar para defender as suas decisões.

É pela importância que a partilha tem no processo de ensino-aprendizagem que a aprendizagem cooperativa se revela uma estratégia fundamental para a aquisição das competências sociais atrás enunciadas, pelo que se impõe explicitar em que se traduz esta modalidade de trabalho

De acordo com Johnson, Johnson e Holubec (1993, citado em Lopes & Silva, 2009, p. 3), a aprendizagem cooperativa é “um método de ensino que consiste na utilização de pequenos grupos, de tal modo que os alunos trabalhem em conjunto para maximizarem a sua própria aprendizagem e a dos colegas”. Analogamente, Balkcom (1992, citado em Lopes & Silva, 2009) define-a como uma estratégia de ensino em que grupos, cada um composto por alunos de níveis diferentes de capacidades, usam uma variedade de atividades de aprendizagem para melhorar a compreensão de um assunto. Assim, a implementação com sucesso desta modalidade de trabalho produz efeitos no comportamento cooperativo dos alunos, na sua capacidade de tolerância pela diversidade e no próprio desempenho escolar.

Quanto a este último, salienta-se que o mesmo pode progredir, quer o aluno se situe num nível de desenvolvimento superior quer apresente maiores dificuldades. Se o aluno com mais fragilidades é ajudado numa tarefa a pares, na qual partilha interesses e linguagem idênticas e de modo mais individualizado e prolongado do que aquele que o professor pode despende para cada aluno, o aluno com maiores capacidades, ao orientar

os colegas, tem necessariamente de interiorizar um pensamento mais profundo acerca das relações inerentes ao conteúdo em estudo (Arends, 2008).

Não obstante, é fundamental compreender como operacionalizar o processo de aprendizagem cooperativa. Para o efeito, considere-se a proposta de Johnson, Johnson e Smith (1991, citado em Lopes & Silva, 2009), que distinguem estratégias por fases.

A fase de pré-implementação deve iniciar-se com um diálogo (entre a turma e professor) sobre a importância e os objetivos da aprendizagem cooperativa. De seguida, devem formar-se pequenos grupos heterogéneos e atribuir-se funções a cada um dos elementos, segundo as competências que mais dominam. É também necessário arranjar a disposição da sala, planificar materiais de ensino promotores da interdependência, criar tarefas motivadoras e significativas com indicações de procedimentos e de tempos específicos e informar o grupo sobre as competências sujeitas à avaliação. Caso os alunos não tenham por hábito trabalhar em grupo, é importante treinar a resolução de conflitos e os comportamentos inerentes às competências de trabalho de grupo (elogio aos colegas, respeito pela opinião do outro, participação nas decisões, entre outros códigos de cooperação).

Na segunda fase, a que corresponde à implementação, o professor deve circular pela sala para regular o comportamento e intervir, se necessário, para orientar o trabalho, fornecendo recursos e introduzindo questões que direcionem a reflexão dos alunos. Salienta-se que o feedback positivo, seja para o grupo ou para cada aluno, é imprescindível.

No final de cada aula, além de se realizar a síntese do trabalho de cada grupo, os alunos devem realizar a avaliação da atividade, o que permitirá a reestruturação das restantes aulas.

Por esta razão, nas tarefas realizadas no projeto, os grupos de escrita foram selecionados pela estagiária de forma a serem constituídos por alunos com mais dificuldades de escrita e por outros que possuem melhores competências de escrita, para interagirem e desenvolverem capacidades sociais, cognitivas e pessoais.

Esta interação entre os alunos promove o sucesso de cada aluno através da partilha de recursos, de ideias, da entajuda e do encorajamento. “Os alunos são levados a ouvir outras opiniões, a tratar-se com respeito, a justificar respostas, a desenvolver um pensamento crítico e criativo e a participar num diálogo aberto e significativo” (Alves, 2005, p. 37).

Além disso, a escrita de textos através da colaboração foi um contributo para observar se existiam diferenças na produção textual dos alunos conforme a metodologia de trabalho utilizada nas tarefas (individual, a pares ou a trios).

3.2. Apresentação das Tarefas Desenvolvidas

Esta investigação-ação contemplou as diversas etapas comuns a qualquer investigação. Na fase relativa à intervenção, foram realizadas atividades com o propósito de recolher dados e desenvolver competências de escrita. Como foi referido na fundamentação, o professor deve possuir um leque de propostas que serão a base de diversos exercícios práticos de escrita. Neste projeto, foram implementadas quatro tarefas, ou propostas de escrita, que partiram de desencadeadores de texto diferentes.

Todas as sessões de escrita criativa começaram por ser contextualizadas, ou seja, as tarefas eram apresentadas aos alunos para que estes pudessem esclarecer eventuais dúvidas. É importante referir que as sessões de Escrita Criativa inseriram-se em momentos do dia dedicados à Língua Portuguesa. Sempre que possível, as atividades foram integradas nos temas abordados pela cooperante ao longo da semana.

De facto, as atividades integradoras são fundamentais para uma aprendizagem mais rica e abrangente. Como refere o Ministério da Educação (2010, s/p), “A organização e gestão curricular integrada que este Ciclo de escolaridade requer não implica, pois, a diluição dos conhecimentos disciplinares específicos, mas a sua mobilização de forma inter-relacionada face a uma situação ou problema, através da conceção estratégica de sequências de aprendizagem dotadas de intencionalidade pedagógica.” Além disto, como é referido também no Currículo Nacional do Ensino Básico, uma das ações a desenvolver pelo professor é “desenvolver actividades integradoras de diferentes saberes” (Ministério da Educação, s/d, p. 17). Como consequência, “os progressos conseguidos, na convergência de diferentes áreas do saber, vão assim concorrendo para uma visão cada vez mais flexível e unificadora do pensamento a partir da diversidade de culturas e de pontos de vista” (Ministério da Educação, 2006, p. 24).

As tarefas propostas consistiram na produção de textos respeitando, na sua maioria, a estrutura do género narrativo, uma vez que é o mais conhecido dos alunos e, já

que algumas atividades foram novas para a turma, considerou-se importante manter algo com que os alunos estivessem familiarizados, para se sentirem mais confortáveis e libertarem a sua imaginação e as suas capacidades de escrita.

Através das atividades propostas foi possível relembrar a estrutura da narrativa e os elementos que a constituem: personagem(ns), tempo, espaço, a ação e o narrador, que são os próprios alunos. Como se pode verificar, não foram abordadas todas as categorias da narrativa, porque são estas as que surgem no Programa de Português e as que os alunos já conhecem. A estrutura apresentada à turma, e já do seu conhecimento, foi a que se encontra presente no Programa do 1.º Ciclo: introdução, desenvolvimento e conclusão, sendo que os alunos têm conhecimento sobre que aspetos devem colocar em cada parte.

Quanto à correção e ao feedback dos textos produzidos, a metodologia diferenciou ao longo do estágio. Quanto à correção dos textos, sempre que um aluno terminasse mais cedo a tarefa, o seu texto era lido e corrigido pela estagiária para que o aluno tivesse de imediato a noção dos erros que cometeu. Caso contrário, todos os textos eram recolhidos e levados para casa. Sempre que eram devolvidos corrigidos aos alunos, era dado feedback para que os mesmos se apropriassem das suas fragilidades.

Era sempre dada a possibilidade aos alunos de reescreverem os seus trabalhos, apesar de nunca ter havido tempo em sala de aula para tal.

Apresentação da tarefa de Língua Portuguesa – 13h30 -15h30 (21NOV12)

Quanto mais desenvolvida estiver a competência de escrita maior será a evolução das sociedades e o exercício da cidadania. Enquanto promotores de cidadania, os professores precisam saber como ajudar a desenvolver esse processo, que difere consoante a produção textual a trabalhar.

Em primeiro lugar, o docente deve ter a consciência de que se trata de um processo que tem várias etapas, que nem todas as crianças o acompanham à mesma velocidade e que nem todas as estratégias servem estilo “pronto-a-vestir” para todas as crianças. Há então que ter em conta o contexto, o grupo de crianças e a criança individualmente considerada.

Todo este processo está repleto de inúmeras dificuldades das quais o professor deve ter noção. Uma parte dos alunos vai ter pouco ou nenhum conhecimento do tema a

tratar. Muitos têm um vocabulário muito reduzido por uma fraca convivência social e por provirem de meios socialmente desfavorecidos em que o discurso oral é pobre e o conhecimento do mundo e o acesso à informação são quase inexistentes. Para algumas destas crianças o livro escolar é o primeiro livro a que têm acesso.

A fim de ultrapassar estas dificuldades o professor deve munir-se de estratégias facilitadoras e motivadoras de aprendizagens. É importante não esquecer que nestas idades o lúdico é uma ferramenta importante no trabalho do docente. Assim, o professor deve contextualizar o tema através de uma história, de um filme ou imagens, de jogos ou pesquisas, de canções, lengalengas, etc. Orientado pelo professor, o trabalho a pares, de grupo, com as famílias ou com a comunidade, envolvendo a pesquisa de textos sobre o assunto que se vai tratar e a sua posterior apresentação em aula, pode contribuir para o desenvolvimento do léxico da criança.

O processo de escrita é um “processo em espiral” em que o conhecimento vai sendo sistematicamente alargado a partir das primeiras experiências de leitura e de escrita. Se o professor conseguir levar a cabo eficazmente todo este processo, a maioria das crianças terá atingido no final do primeiro ciclo as metas previstas no que se refere à produção textual.

O docente deverá colocar em prática estratégias eficazes, tais como: a facilitação processual, a escrita colaborativa e a reflexão sobre a escrita, não esquecendo que estas equivalem à integração de saberes e à realização de funções.

No que diz respeito à facilitação processual, esta remete-nos para as decisões que o aluno deve tomar aquando da elaboração de um texto, devendo adequar a linguagem a utilizar consoante a tipologia textual que se encontre a trabalhar.

A escrita colaborativa é uma ferramenta a utilizar pelo professor, a fim de levar os alunos ao domínio do processo de escrita e que envolve o aspeto emocional, essencial no estabelecimento de uma boa relação com a escrita. O processo de escrita pode ser desenvolvido através de um trabalho de interação/colaboração entre o todo (turma) ou a pares, permitindo que os alunos possam confrontar opiniões, procurar alternativas e tomar decisões em conjunto.

É essencial também, que o aluno reflita sobre o seu próprio texto, de maneira a que com o passar do tempo, ele desenvolva a capacidade de pronunciar-se acerca do seu próprio texto e ainda sobre o processo que levou à sua construção.

O professor deve recriar as atividades de escrita de acordo com os diversos elementos que dizem respeito ao processo de escrever, adequando-as à turma e/ou ao desenvolvimento das competências que aspira que os alunos desenvolvam com a tarefa de escrita que propõe.

A própria dimensão emotiva e os sentimentos que se colocam em todo o ato de escrever são primordiais para construir uma relação com a escrita, levando a que as crianças escrevam com prazer e de forma eficaz.

Por outro lado, se pretendemos que os alunos descubram os aspetos primordiais do funcionamento e da estrutura da língua portuguesa, então devemos facilitar-lhes essa tarefa, proporcionando-lhes formas de descobrirem esses aspetos, a partir de situações de uso e das mais variadas tipologias textuais.

O feedback é um tema recorrente em estudos sobre avaliação, que consideram que o docente deve dar ao aluno um feedback oportuno sobre o trabalho que ele realizou e que o professor corrigiu, a fim de colmatar dificuldades e desenvolver aprendizagens eficazes.

Nas produções escritas, o tempo empregue pelo professor na correção deste tipo de trabalhos só fará sentido se essa correção tiver impacto nas aprendizagens do aluno, se esta lhe oferecer pistas úteis para uma autocorreção e tomada de consciência das suas dificuldades, mas também dos seus sucessos e/ou avanços. Desta forma, o recurso individualizado ao feedback “permitirá ao aluno, no futuro, não cometer o mesmo erro e retomar e valorizar o que já sabe fazer bem”. (Pinhal, 2000)

Objetivos visados para a área de Língua Portuguesa:

- Identificar os determinantes: artigo definido e indefinido, possessivos e demonstrativos.
- Utilizar processos de planificação, textualização e revisão.
- Recorrer a técnicas para registar, organizar e transmitir a informação.
- Compreender a estrutura e os componentes essenciais de um texto descritivo.
- Produzir diferentes tipos de textos com estrutura definida, tendo em conta a organização em parágrafos e as regras de ortografia e pontuação.
- Verificar e corrigir erros de ortografia e de pontuação.

- A estagiária apresentou em PowerPoint um texto descritivo (anexo 3) e pediu aos alunos que, num primeiro momento, fizessem uma leitura silenciosa do mesmo. Depois colocou algumas questões: *Este texto conta uma história?* (e pediu aos alunos que lessem novamente o texto) *Que tipo de informação podemos retirar deste texto?* (com esta questão, a estagiária pretendeu que os alunos descrevessem a situação/espço retratados no texto) *Poderemos dizer que com este texto o autor quis descrever um espaço? De que forma o fez? Enquanto lemos o texto conseguimos “ver” o espaço que é descrito e todos os elementos que fazem parte do mesmo?* (se existirem dúvidas, a estagiária propôs uma nova leitura) *Na realidade este é um tipo de texto ao qual chamamos de descritivo. Já alguma vez fizeram um texto descritivo? Quando escrevemos um texto descritivo devemos ter em conta, logo no início, a referência ao objeto a ser descrito ou ao todo. Qual é o todo nesta descrição? – Era uma floresta muito especial. Depois, devemos analisar o todo em partes, indicando as propriedades de cada uma delas e o relacionamento entre elas. Deem-me um exemplo do texto – (...) um grupo de carriças ou estrelinhas, com a sua crista em poupa, ao lado de um bando de tentilhões, de larga capa azul, colete rosado... E por fim, devemos fazer uma expansão descritiva, isto é, fazer uma descrição mais pormenorizada dos elementos que constituem o todo, que neste caso é a floresta e os elementos são todos os animais que o autor descreve com algum pormenor. Deem-me alguns exemplos do texto* (os alunos falaram da descrição de cada um dos animais). *Um texto descritivo não é escrito isoladamente, isto é, geralmente, as descrições aparecem integradas em textos narrativos. (duração: 25 minutos)*
- A estagiária propôs, então, aos alunos a elaboração de um texto descritivo (anexo 4) em que tiveram de utilizar os determinantes estudados nas duas aulas anteriores. Todos os textos foram levados para casa pela estagiária, a fim de dar feedback sobre os mesmos aos seus autores (duração: 40 minutos). A aluna sinalizada com NEE realizou uma ficha elaborada pelas estagiárias (anexo 5).
- Para sistematização dos conteúdos lecionados durante esta semana, a estagiária propôs a visualização, em PowerPoint, da adaptação da história *O Sapo encontra um amigo* (anexo 6). (duração: 15 minutos)

A escrita criativa como instrumento de desenvolvimento de competências de escrita.

- Depois da visualização da história, a estagiária colocou algumas questões interpretativas da mesma: *Onde se passa a ação? Quais são as personagens? O que terá levado o urso a regressar para junto do sapo?*, etc. (duração: 15 minutos)
- De seguida a estagiária propôs a tarefa da “Caça aos determinantes” na história apresentada. Para o efeito, foi feita uma nova apresentação do PowerPoint e, os alunos a pares registaram os determinantes constantes na história no seu caderno diário. Ganhou o par que “caçou” mais determinantes. Esta vitória só foi verificada quando todos os pares apresentaram a sua “caça”. (duração: 25 minutos).

Apresentação da tarefa de Língua Portuguesa – 13h30 -15h30 (28NOV12)

Quanto mais desenvolvida estiver a competência de escrita maior será a evolução das sociedades e o exercício da cidadania. Enquanto promotores de cidadania, os professores precisam de saber como ajudar a desenvolver esse processo, que difere consoante a produção textual a trabalhar.

O processo de escrita é um “processo em espiral” em que o conhecimento vai sendo sistematicamente alargado a partir das primeiras experiências de leitura e de escrita. Se o professor conseguir levar a cabo eficazmente todo este processo, a maioria das crianças terá atingido no final do primeiro ciclo as metas previstas no que se refere à produção textual.

O professor deve recriar as atividades de escrita, de acordo com os diversos elementos do processo de escrita, com o objetivo de adequá-las à turma ou ao desenvolvimento das competências que aspira que os alunos desenvolvam com a tarefa de escrita que propõe.

A própria dimensão emotiva e os sentimentos que se colocam em todo o ato de escrever são primordiais para construir uma relação com a escrita, levando a que as crianças escrevam com prazer e de forma eficaz.

Por outro lado, se pretendemos que os alunos descubram os aspetos primordiais do funcionamento e da estrutura da língua portuguesa, então, devemos facilitar-lhes essa tarefa, proporcionando-lhes formas de descobrirem esses aspetos a partir de situações de uso e das mais variadas tipologias textuais. O ensino do funcionamento e da estrutura da língua não ser deve abordado de forma contextualizada. Ele deve ser explorado, partindo

de textos, pois a gramática compreende-se, analisando textos e, verificando os efeitos das palavras no contexto. Quando os alunos compreendem as “regras” da estrutura da língua em contexto de escrita, conseguem mais facilmente utilizá-las e aplicá-las nos seus escritos.

Objetivos visados para a área de Língua Portuguesa:

- Identificar e manipular os pronomes: pessoais, possessivos e demonstrativos.
 - Utilizar processos de planificação, textualização e revisão.
 - Recorrer a técnicas para registar, organizar e transmitir a informação.
 - Compreender a estrutura e os componentes essenciais de um texto descritivo.
 - Produzir diferentes tipos de textos com estrutura definida, tendo em conta a organização em parágrafos e as regras de ortografia e pontuação.
 - Verificar e corrigir erros de ortografia e de pontuação.
-
- A estagiária apresentou em PowerPoint um texto narrativo e uma sistematização das suas componentes e estrutura própria (anexo 7). Perante o primeiro slide, a estagiária questionou os alunos: *Sabem o que é um texto narrativo? Conseguem dar exemplos de alguns textos narrativos? Que componentes são essenciais para a construção de um texto narrativo? E a sua estrutura, como se constrói?* De seguida, passou para o slide seguinte e pediu aos alunos que, primeiro, fizessem uma leitura silenciosa do texto. Depois, continuou a apresentação dos slides, apelando sempre à participação ativa dos alunos. (duração: 30 minutos).
 - Depois da tarefa anterior, a estagiária propôs aos alunos a elaboração de um texto narrativo, partindo da afirmação: *Se eu fosse o 1.º Rei de Portugal* e no qual tiveram de utilizar os determinantes e os pronomes estudados nas últimas aulas. A estagiária relembrou as fases essenciais da produção textual e evidenciou que para escrever um bom texto tinham de planificar e no final rever com muita atenção, a fim de que o texto construído fizesse sentido e que houvesse o menor número possível de incorreções. Todos os textos foram levados para casa pela estagiária, a fim de dar feedback sobre os mesmos aos seus autores. (duração: 45 minutos)
 - A aluna sinalizada com NEE realizou uma ficha elaborada pelas estagiárias (anexo 8).

- Para sistematização dos conteúdos lecionados durante essa semana, a estagiária propôs a visualização, em PDF, da adaptação da história *Não sou capaz* de António Torrado (anexo 9). De seguida a estagiária propôs a tarefa “Vice-versa” na história apresentada. Para o efeito, foi feita uma nova apresentação do PowerPoint e, os alunos, a pares, substituíram sempre que possível os nomes, os GN ou os complementos pelos respetivos pronomes ou vice-versa, passando, no final, a “nova história” para os seus cadernos diários. No final, cada par leu a sua nova versão da história. (duração: 45 minutos).

Apresentação da tarefa de Língua Portuguesa – 11h00 -12h00 (10DEC12)

Entende-se por conhecimento explícito da língua a refletida capacidade para sistematizar unidades, regras e processos gramaticais do idioma, levando à identificação e à correção do erro; o conhecimento explícito da língua assenta na instrução formal e implica o desenvolvimento de processos metacognitivos. (Ministério da Educação, 2006).

A importância do domínio desta competência e a complexidade da sua aprendizagem – e do respetivo ensino – faz com que nunca sejam demais as estratégias que nos ajudem a promovê-la. Sabemos pelos resultados de projetos de investigação, das provas de aferição, que os alunos “concluem o 1.º CEB sem a consciência explícita dos tipos de unidades que formam as palavras e as frases, dos paradigmas flexionais, dos processos de formação de novas palavras, dos padrões de articulação entre frases e também com o seu fundo lexical ativo e passivo mais restrito do que seria desejável.”

Não sendo satisfatórios estes resultados, tornam-se necessárias intervenções sérias e programadas, no que se refere ao ensino da gramática. Ora, refletir acerca do CEL, em contexto educativo, é uma prioridade, com vista ao desenvolvimento de competências. Se este conhecimento for desenvolvido pela descoberta, exigindo dos alunos treino de observação, classificação de dados e formulação de generalizações, ele constituirá uma excelente propedêutica à atitude de rigorosa observação e compreensão do real, exigida noutras disciplinas.

Saber escrever é essencial para a vida em sociedade. Como tal, é fundamental que os alunos vão adquirindo capacidade de escrever diferentes tipos de texto. Desta forma,

o ensino da escrita deve ser sequencial e deve envolver o estudo das diferentes tipologias textuais.

Tendo em conta que a relação que os alunos estabelecem com a escrita é fundamental, decidimos criar um ambiente de superação dos obstáculos (o Ginásio da Escrita) e permitir a partilha do produto, de maneira a valorizar o trabalho produzido pelos alunos.

Para se escrever um bom texto é muito importante que os alunos utilizem as várias componentes da produção textual: planificação, textualização e revisão. A planificação ajudará o aluno a estabelecer objetivos, a selecionar conteúdos e a organizar a informação e a revisão ajudará a melhorar o seu texto, através da reflexão, revisão e correção do mesmo. Estas componentes podem surgir em qualquer altura do processo, para isso basta que o aluno sinta necessidade de as utilizar.

Objetivos visados para a área de Língua Portuguesa:

- Compreender a estrutura e os componentes essenciais de uma carta.
- A estagiária pediu aos alunos para abrirem a lição e para copiarem do quadro o sumário³. (duração: 10 minutos).
- De seguida, os alunos realizaram o problema do dia (anexo 10).⁴ Depois de ter sido dado tempo para que cada aluno tentasse resolvê-lo, foi feita uma correção coletiva no quadro. A aluna sinalizada com NEE realizou um problema adaptado pelas estagiárias (anexo 11). (duração: 20 minutos).
- A estagiária colocou as seguintes questões aos alunos: *O que é uma carta? Já alguma vez escreveram uma carta? Para quem? Como o fizeram? Quais os elementos essenciais – que não podem faltar – numa carta?* A estagiária foi anotando no quadro as ideias que os alunos foram transmitindo. *Vamos agora ver um exemplo de uma carta e depois compararemos com as ideias que temos acerca de como elaborar uma carta e que se encontram registadas no quadro.*
- A estagiária apresentou em PowerPoint (anexo 12) um exemplo de uma carta. Pediu aos alunos para lerem o texto em silêncio e de seguida questionou: *Que elementos*

³ Atividade de rotina da professora cooperante.

⁴ Atividade de rotina da professora cooperante.

A escrita criativa como instrumento de desenvolvimento de competências de escrita.

fazem parte desta carta e/ou em que partes se encontra dividida a carta? Agora comparemos com as ideias prévias que tínhamos acerca de como elaborar uma carta.

- Seguidamente a estagiária desenhou no quadro um esquema estrutural de uma carta com os respetivos componentes (anexo 13), que os alunos copiaram para os seus cadernos diários. (duração: 30 minutos)
- Depois propôs que cada aluno escrevesse uma carta ao Pai Natal que fosse para além dos habituais pedidos de brinquedos. (duração: 40 minutos)

Apresentação da tarefa de Língua Portuguesa – 13h30 -15h30 (09JAN13)

“A atitude do ser humano quando escreve, a sua atitude psicológica, é diferente daquela que assume quando fala. Quando escrevemos, sentimos com maior ou menor consciência a responsabilidade da folha em branco. Quase todos perdemos a nossa confiança na linguagem, a nossa familiaridade com ela, assim que tocamos numa caneta.” (Salinas, citado por Casanova et al, 1999: pág. 228)

Desta ideia surge a emergência da motivação para a escrita, tendo em conta a sua funcionalidade, isto é, o aluno deve descobrir e avaliar a utilidade da linguagem escrita. O prazer da escrita começa com o estímulo da expressão escrita, não ficando reduzida a um mero trabalho de obrigação escolar.

Através da escrita, o ser humano dá-se a conhecer, partilha informações, troca ideias, manifesta medos, desejos e angústias. Simard (1990) defende que a escrita é “um maravilhoso meio de expressão e comunicação, de reflexão e de criação.” (p.244)

No entanto, cada vez mais os nossos alunos têm dificuldade em se expressar, em comunicar e em escrever.

A fim de ultrapassar as dificuldades o professor deve munir-se de estratégias facilitadoras e motivadoras das aprendizagens. É importante não esquecer que nestas idades o lúdico é uma ferramenta importante no trabalho do docente.

Objetivos visados para a área de Língua Portuguesa:

- Utilizar processos de planificação, textualização e revisão.
- Recorrer a técnicas para registar, organizar e transmitir a informação.
- Compreender a estrutura e os componentes essenciais de um texto descritivo.

- Produzir diferentes tipos de textos com estrutura definida, tendo em conta a organização em parágrafos e as regras de ortografia e pontuação.
 - Verificar e corrigir erros de ortografia e de pontuação.
-
- A estagiária apresentou a atividade, começando por expor algumas ideias: Quando pensam numa palavra, outras vêm ao pensamento. É possível criar textos criativos partindo apenas de uma palavra e/ou de uma chuva de ideias? – escreveu no quadro a palavra “comer” e pediu aos alunos que expusessem uma palavra que se relacionasse com aquela palavra.
 - A estagiária foi anotando no quadro cada palavra, formando uma chuva de ideias à volta da palavra inicial. Depois de todas as palavras recolhidas a estagiária iniciou oralmente, com a ajuda dos alunos, um texto narrativo em que incluiu cada uma das palavras (duração: 50 minutos).
 - A estagiária propôs, então, aos alunos a elaboração de um texto narrativo partindo de uma palavra (o que mais gostassem de fazer – e portanto, um verbo) e ligando a esta uma flor, um objeto, uma cor, um sabor, um cheiro e um instrumento musical. Todas as palavras deviam ser incluídas no texto a elaborar.
 - A estagiária relembrou as fases essenciais da produção textual e evidenciou que para escrever um bom texto tinham de planificar e no final rever com muita atenção, a fim de que o texto construído fizesse sentido e que houvesse o menor número possível de incorreções.
 - Todos os textos foram levados para casa pela estagiária, a fim de dar feedback sobre os mesmos aos seus autores (duração: 70 minutos).

4. Análise dos resultados: avaliação das aprendizagens dos alunos

A avaliação é um processo fundamental para o desenvolvimento e progressão da criança durante o seu percurso escolar. Através da reflexão sobre as práticas, o docente pode adequar as suas ações às características da criança e, assim, potencializar as suas aprendizagens. Essa avaliação fará com que o profissional oriente o percurso do aluno desenvolvendo as capacidades básicas e fundamentais ao seu bom desempenho. Como refere Gipps (1994), “a reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança” (p. 24).

A avaliação permite fazer uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido, quer numa perspetiva de autoavaliação, quando realizada pelo docente, quer numa perspetiva de heteroavaliação, quando realizada pelos alunos, neste caso. Segundo Gipps (1994), “a avaliação realizada com as crianças é uma atividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador” (p. 26). Na educação, o processo avaliativo torna-se ainda mais importante, tendo em conta que é uma prática que permite não só ajudar os alunos a progredir e tomar consciência dos resultados alcançados, ou não, através das experiências realizadas, como também estabelecer a ponte entre os conhecimentos iniciais da criança e aqueles que ela adquiriu com as práticas recentes. Além disso, funciona como um instrumento de avaliação do trabalho do professor, da eficácia e da adequação das suas práticas ao grupo de alunos.

Importa ainda referir que se avalia “(...) para ajudar os alunos e professores a direccionarem o ensino e a aprendizagem no sentido de tomar decisões e de encontrar respostas para as necessidades educativas detectadas”. Por outras palavras, a avaliação das aprendizagens dá ao professor informações necessárias que lhe permite ajustar o apoio que presta aos alunos (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 141).

Para que a avaliação seja ajustada e fundamentada, é necessário que o professor utilize e disponibilize aos seus alunos diferentes tipos de instrumentos de análise. A escolha destes instrumentos depende dos objetivos que o docente pretende atingir com essa avaliação. Tal como refere Gipps (1994), “não é eficaz aplicar o mesmo tipo de avaliação a diferentes objectivos. (...) O critério para a selecção deve ser “adequação aos

fins” e os educadores devem saber quais são os seus objectivos antes de escolherem o instrumento de avaliação” (p. 29).

Como tal, para avaliar os conhecimentos e as aprendizagens dos alunos, recorreu-se a técnicas e instrumentos diferenciados como grelhas de avaliação, diários de bordo, fichas de avaliação sumativa e produções dos alunos.

Estas técnicas e instrumentos estão em consonância com o previsto no Decreto-Lei n.º 6/2001⁵, que defende que “a avaliação das aprendizagens compreende as modalidades de avaliação diagnóstica, de avaliação formativa e de avaliação sumativa”. Foi, portanto, sob esta premissa que a avaliação foi realizada no decorrer deste período de intervenção, ao nível das competências disciplinares de Língua Portuguesa.

Após a implementação e realização das atividades já enunciadas neste documento, e com a análise dos dados necessários para a elaboração do projeto, torna-se fundamental interpretar e refletir sobre essas informações. Dessa forma, será possível apresentar algumas conclusões acerca de todo o processo de intervenção, onde se inclui o trabalho desenvolvido e o tema do projeto.

De acordo com o que já foi referido, foram realizadas quatro tarefas nas quais se produziram textos, tendo por base um determinado desencadeador. Os produtos dessas tarefas (textos) foram analisados de acordo com os mesmos critérios, ou seja, os mecanismos de coesão presentes nos textos.

De seguida, serão apresentados os resultados obtidos através da análise desses mesmos textos e será feita uma interpretação desses resultados.

É importante referir que o tempo destinado à intervenção do projeto de investigação se revelou insuficiente para que se conseguissem obter conclusões significativas. No entanto, foi possível observar alguma evolução na escrita dos alunos, como se apresentará de seguida.

Relativamente à aceitação das tarefas por parte dos alunos, as mesmas eram desconhecidas por parte dos mesmos (ou da maioria) e, talvez por essa razão, a turma tenha aceitado facilmente as atividades. Por serem atividades novas, a turma mostrou-se sempre entusiasmada, interessada e motivada.

Os momentos dedicados à escrita criativa eram esperados com alguma ansiedade pelos alunos, principalmente porque eram atividades novas, diferentes e desafiantes.

⁵ Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. Diário da República. I Série – A – n.º 15 – 18 de janeiro de 2001, p. 261.

Nesta apresentação e interpretação da intervenção irão analisar-se os diferentes mecanismos de coesão da Língua Portuguesa, utilizados pelos alunos, nas tarefas desenvolvidas.

Posteriormente irá refletir-se sobre a tarefa em que se obteve textos mais coesos e a tarefa com melhor desempenho por parte dos alunos. Para finalizar, far-se-á uma análise da implementação das tarefas e sugerir algumas modificações que se poderiam efetuar numa próxima implementação e desenvolvimento do projeto.

4.1. Coesão Textual

Tal como referido no enquadramento teórico, a coesão textual, assim como a coerência textual, pertence a uma das propriedades do texto – a conetividade.

A coesão consiste na ligação de ocorrências textuais (frases, parágrafos, orações) e é posta em evidência a nível lexical e gramatical, sendo que da coesão frásica fazem parte os mecanismos de coesão frásica, interfrásica, temporal e referencial (Mateus, Duarte e Faria, 2006, p. 137).

A análise dos textos produzidos pelos alunos nas tarefas implementadas permitiu concluir que a maioria consegue utilizar os referidos mecanismos, embora nalguns casos essa utilização nem sempre seja a mais correta.

Observando os textos produzidos, podemos verificar a evolução dos alunos ao longo da implementação do projeto, ao nível da coesão.

Verificou-se que dois alunos apresentaram textos pouco coesos em todas as tarefas realizadas, por desmotivação e, consequente, incapacidade para desenvolver competências em língua.

Outros dois alunos apresentaram também textos não coesos nas tarefas iniciais.

Cerca de metade dos alunos da turma apresentaram textos pouco coesos nas primeiras tarefas, tendo depois evoluído ao nível da coesão nas propostas finais.

Alguns alunos apresentaram trabalhos menos progressivos, oscilando o nível de coesão entre umas tarefas e outras.

4.1.1. Coesão Lexical

Tal como referido anteriormente, a coesão lexical permite “dotar o texto de unidade, criando elos dentro de um texto, através da selecção de vocabulário” (Marques, 2009, p. 19). Estes mecanismos são visíveis pela presença de traços semânticos idênticos ou opostos ao longo de um texto.

Através da análise dos textos dos alunos é possível perceber que foi neste campo que os alunos tiveram maior evolução ao longo da implementação do projeto (anexo 14). A maioria dos alunos (69%) só às vezes recorria a esta competência na primeira tarefa, e 23% muito raramente. Na segunda tarefa percebe-se que os alunos que estavam incluídos no grupo do “muito raramente”, passaram a utilizar “às vezes” mecanismos de coesão lexical (85%). Na terceira e quarta tarefas, verifica-se um aumento significativo dos alunos que passaram a recorrer “sempre” a estes mecanismos, sendo que na quarta tarefa essa percentagem chegou aos 69%.

Nas duas últimas tarefas, como já referido, os alunos utilizaram uma maior diversidade de mecanismos do que nas primeiras, o que se pode dever ao facto de os alunos terem evoluído ao nível da escrita e de, conseqüentemente, os seus textos estarem mais coesos.

4.1.2. Coesão Gramatical

4.1.2.1. Coesão Frásica

A coesão frásica consiste num mecanismo que visa assegurar a ligação entre os constituintes de uma oração, por forma a tornar a frase numa unidade. Esta coesão pode ser efetuada através de processos que asseguram a ligação entre categorias nucleares da frase (predicado e complementos), ou processos que asseguram a ordem das palavras na frase (Mateus, Duarte e Faria, 2006).

Para além destes processos, também a concordância é relevante para que haja coesão frásica. Desta forma, a concordância entre pessoa e número ou género e número, ligação entre sujeito e verbo, ou outros, são exemplos da presença, ou não, de coesão frásica.

A análise das produções dos alunos visou os textos como um todo, referindo-se às frases que compõem os textos.

Desta forma, através da análise do gráfico relativo a este parâmetro (anexo 15) percebemos que houve uma evolução significativa na utilização de mecanismos de coesão frásica.

Na primeira tarefa nenhum aluno recorria “sempre” a este mecanismo, e na quarta tarefa mais de metade dos alunos da turma faziam uso do mesmo (54%). De referir também que a percentagem de alunos que “muito raramente” recorria à coesão frásica (23%) na primeira tarefa ficou anulada a partir da segunda tarefa (0%).

4.1.2.2. Coesão Interfrásica

A coesão interfrásica diz respeito à ligação ou união das frases que constituem o texto. Para acionar este mecanismo podemos recorrer a elementos de ligação entre orações, frases e parágrafos – conetores – que apresentam diferentes sentidos quando colocados numa determinada frase.

Com base na análise das produções dos alunos percebemos que a evolução neste parâmetro não foi muito significativa (anexo 16), uma vez que no final da implementação do projeto, quase metade dos alunos da turma (38%) só recorriam “às vezes” a este mecanismo de coesão. Este facto poderá estar relacionado com o tempo disponível para implementação de tarefas, que se revelou insuficiente, ou com o teor das tarefas propostas.

Uma vez mais, só tendo possibilidade de implementar mais tarefas é que se poderiam tirar conclusões mais concretas.

4.1.2.3. Coesão Temporal

A coesão temporal refere-se à forma como é feita a ordenação dos acontecimentos e à indicação da localização temporal numa determinada produção textual.

Podemos empregar este mecanismo através da referência ao tempo em que realizam as ações, da ordem pela qual estas ações surgem, da utilização de tempos verbais coerentes, de conetores temporais, de advérbios de tempo ou de numerais ordinais, que nos dão a noção da ordem pela qual determinados acontecimentos ocorrem.

Analisando os textos dos alunos, verifica-se que a maioria emprega mecanismos de coesão temporal, apesar de nem sempre o fazer (anexo 17). Na generalidade, houve

progressão ao nível deste parâmetro, excetuando a atividade 2, na qual decresceu o número de alunos que cumpriam a coesão temporal (de 54% na atividade 1 para 31% na atividade 2). Este facto pode dever-se ao teor da atividade em si, que, provavelmente, criou maiores dificuldades aos alunos, fazendo com que estes diminuíssem a aplicação das suas competências.

4.1.2.4. Coesão Referencial

A coesão referencial é um mecanismo que pretende dar ao interlocutor referências de um dado objeto. Estas referências podem efetuar-se através de processos linguísticos como a anáfora, a catáfora ou a elipse.

Pela análise dos textos dos alunos (anexo 18), podemos afirmar que a maioria dos alunos recorre a este mecanismo de coesão, mas que, uma vez mais, foi na atividade 2 que esta apresenta valores mais baixos (38%).

Em quase todas as tarefas a elipse foi o processo mais utilizado, sendo que a referência é o processo menos utilizado pelos alunos.

4.2. Interpretação dos dados recolhidos

Após a análise das produções dos alunos no que diz respeito ao recurso de mecanismos de coesão textual torna-se importante apresentar os dados sintetizados no que refere ao nível de coesão de cada tarefa.

Assim, apresentam-se por ordem crescente, as tarefas com textos não coesos e textos coesos.

| Número de textos coesos por ordem crescente de tarefas | | | |
|---|----------|----------|----------|
| Tarefa 2 | Tarefa 1 | Tarefa 3 | Tarefa 4 |

Assim, é possível verificar que as tarefas que apresentam um maior número de textos considerados coesos são as tarefas 3 e 4. Relativamente às tarefas 1 e 2 são as que apresentam um menor número de textos coesos, sendo que a tarefa 2 é a que apresenta menos.

4.3. Síntese dos resultados

Importa resumir os resultados obtidos, fazendo referência à utilização dos vários tipos de mecanismos de coesão textual, por atividade.

Desta forma, apesar de globalmente ter sido a atividade 2 com menor recurso a mecanismos de coesão, foi na atividade 1 que se verificou menor uso de coesão lexical.

A atividade com melhor coesão frásica e interfrásica foi a tarefa 4, seguida da tarefa 1, sendo que nesta última se verificou maior diversidade quanto ao uso dos conectores.

A atividade com melhor coesão temporal foram as tarefas 3 e 4.

Por fim, foi também na tarefa 4 que se verificou o maior recurso aos mecanismos de coesão referencial.

A melhor atividade para desenvolver a coesão textual, de acordo com os resultados, é a tarefa 1, devido à sua tipologia e ao desafio que lança aos alunos. É também a atividade através da qual o professor pode trabalhar melhor estas competências com a turma.

4.4. Avaliação das tarefas e propostas de reformulação

Após a análise das produções dos alunos, do número de textos coesos e dos mecanismos que os discentes utilizaram na elaboração das tarefas, torna-se importante refletir sobre as tarefas em si, a sua pertinência e eventuais propostas de reformulação. Estas reformulações estão relacionadas com o tipo de material utilizado, o tempo para a realização das tarefas, a periodicidade das atividades e metodologia utilizada.

Apesar de os alunos se terem mostrado sempre motivados, nem todos conseguiram terminar as atividades. O fator tempo revelou-se um entrave à consecução do projeto, uma vez que foram disponibilizados (pela docente titular de turma) poucos momentos para desenvolver atividades com a turma, pelo que as atividades poderiam ter-se estendido por

mais algumas sessões, contribuindo para um maior desenvolvimento de competências nos alunos.

Relativamente à tarefa 1, podemos afirmar que a mesma foi ao encontro dos objetivos traçados inicialmente. Poder-se-ia fazer um primeiro texto descritivo coletivo, para então depois propor aos alunos a escrita de um individual/pares. Dessa forma, teriam oportunidade para debater ideias em grande grupo, enriquecendo a sua produção individual.

No que diz respeito à tarefa 2, a mesma deveria ter sido realizada em duas sessões distintas, uma vez que englobava mais do que uma atividade inicial. Desta forma, os alunos deveriam ter elaborado a escrita do texto numa primeira sessão e deveriam ter realizado a atividade “vice-versa” na sessão seguinte.

Para além disso, dever-se-ia ter incluído um guião de planificação de textos e ter sido dado tempo para os alunos realizarem a revisão do texto. Tal não foi possível.

No que concerne à tarefa 3 – elaboração de uma carta – considera-se que a atividade se revelou pertinente e bem estruturada. No entanto, se houvesse mais tempo para intervenção, poder-se-ia ter feito uma atividade exploratória em grupo, distribuindo vários exemplos de cartas pelos grupos (ou pedindo aos alunos que as trouxessem de casa) e pedindo aos grupos que tentassem perceber quais os elementos estruturais das cartas (o que era comum, o que aparecia sempre, etc). Depois cada grupo poderia partilhar as conclusões a que tinha chegado e, assim, partir-se-ia para a apresentação do powerpoint como forma de sistematizar a informação.

A tarefa 4 não apresenta nenhum aspeto relevante a ser reformulado.

Por fim, de referir que, tal como já dito anteriormente, o pouco tempo disponibilizado pela docente para a implementação do projeto, levou a que as atividades não pudessem ser realizadas com a duração ideal. Da mesma forma, o feedback aos alunos, poderia ter sido feito de forma mais sistemática e regular, o que contribuiria para o seu melhor aproveitamento escolar e maior desenvolvimento de competências linguísticas.

4.5. Síntese Final

Partindo da questão inicial do projeto - A escrita criativa como instrumento de desenvolvimento de competências de escrita – podemos afirmar que se verificou, de facto, alguma evolução na escrita dos alunos.

No entanto, seria importante ter continuado a desenvolver tarefas similares e cujos objetivos se prendessem com a questão base, porque a coesão é um conteúdo abrangente e transversal da Língua Portuguesa, exigindo assim um trabalho sistemático e contínuo.

Apesar desta importância, o tempo de intervenção foi muito limitado, não permitindo a realização de mais tarefas. Teria sido necessário continuar o projeto para que os resultados pudessem ser mais verdadeiros e significativos. Só dessa forma se poderiam ir adaptando as propostas às necessidades e dificuldades dos alunos.

Apesar de todas as tarefas terem contribuído para desenvolver competências linguísticas de escrita, algumas foram mais bem sucedidas do que outras ao nível dos resultados obtidos. Desta forma, sugere-se que, se o projeto tivesse continuado, se tivessem desenvolvido mais tarefas recorrendo a metodologias semelhantes.

Considerações finais

Chegada a esta fase do trabalho, parece-me importante refletir sobre o mesmo e toda a sua envolvente. Evidenciarei os resultados mais significativos e as suas limitações, aspetos positivos e negativos.

No que respeita à Língua Portuguesa, a escola tem o dever de formar alunos literatos. São a leitura e a escrita que nos permitem ser cidadãos do mundo, informados, esclarecidos e mais interventivos.

Neste sentido, este estudo pretendeu entender, implementar e avaliar um leque de tarefas escritas a fim de desenvolver a expressão escrita associada a situações lúdicas e muito próximas da realidade. Todo o trabalho desenvolvido e apresentado neste trabalho teve como base uma ideia fundamental: a Escrita Criativa como instrumento de desenvolvimento de competências de escrita. Desta forma, todo o projeto pretendeu refletir sobre a forma como a escrita pode auxiliar os alunos na aquisição de ferramentas que desenvolvam a coesão textual.

Na fase de diagnóstico, através das informações recolhidas junto dos alunos, pude constatar a falta de motivação e as dificuldades que os alunos sentiam nesta área. Numa primeira tarefa realizada, e que não foi objeto de estudo no presente relatório, mostraram falta de atenção e de incentivo e alguma ansiedade. Na opinião de Ribeiro (2005), “estas dificuldades iniciais desencadeiam o desenvolvimento de sentimentos negativos perante esta aprendizagem como por exemplo: uma certa ansiedade perante a leitura e perante as tarefas académicas” (p.141).

Apesar das limitações do estudo, considero que atingi os objetivos a que me propus inicialmente. Através da intervenção foi possível levar os alunos a atingir resultados satisfatórios. A desmotivação inicial em cumprir as tarefas, deu lugar a momentos de algum prazer e isso foi também notório depois de avaliadas as tarefas.

Todo o percurso de intervenção foi marcado por momentos bons e menos bons. Logo o primeiro menos satisfatório decorreu no início em que deveria escolher a temática para o projeto. Já me encontrava no período de intervenção quando a presente temática foi aceite, depois de muitas que me foram negadas e que eram mais do meu agrado. Depois, sem orientador nomeado até dezembro, contribuiu ainda mais para que me sentisse completamente perdida e só para iniciar o projeto. Nem mesmo a professora cooperante me auxiliou neste caminho, indicando que não poderia “perder” tempo na área

da Língua Portuguesa, uma vez que os alunos deveriam ser preparados para o Exame Nacional dessa mesma disciplina. Agradeço neste campo, o apoio do meu par de estágio, que nunca me deixou cair no desânimo. Também algumas dificuldades foram surgindo, relativamente à gestão do grupo e à apresentação das tarefas para que os alunos as aceitassem e compreendessem. Apesar de haver uma área da sala apelidada de Canto da Escrita, os alunos tinham muito pouca vontade para escrever, como se fosse uma tarefa árdua e penosa. No entanto, a planificação e discussão com a colega de estágio permitiram ultrapassar esta problemática. Também a leitura de materiais ligados à temática me levou a melhorar a intervenção e já na reta final do estágio, aconteceu uma mudança de estratégia e dos objetivos definidos para a última tarefa, mais de cariz criativo, segundo alguns autores, o que veio trazer mais entraves, uma vez que não sabia que tarefa deveria implementar. Com a ajuda da literatura e do orientador foi possível planificar e realizar a tarefa.

Para a elaboração do presente relatório realizei uma pesquisa bibliográfica sobre as principais temáticas em investigação. Esta permitiu-me compreender os meandros da área curricular da Língua Portuguesa, nomeadamente no que diz respeito à escrita no geral, à escrita criativa em particular e à coesão textual. Permitiu-me adquirir saberes na área da criatividade escrita, tendo como objetivo analisar e compreender de que forma certos estímulos podem contribuir para o desenvolvimento de competências de escrita em alunos do 1.º ciclo. Levou-me a acreditar que a escrita criativa se assume como um adjuvante precioso que permite ao docente estimular os discentes a terem vontade de escrever e a desenvolver competências de escrita.

Da pesquisa bibliográfica, saiu a fundamentação teórica que tratou das questões centrais deste projeto, tais como a escrita Criativa e a coesão textual. E também as questões referentes à metodologia adotada.

De seguida realizou-se a análise dos dados recolhidos nas diversas tarefas implementadas que deu resposta às questões iniciais deste projeto: Será a escrita criativa um bom instrumento de trabalho para o desenvolvimento de competências de escrita? Conseguirão os alunos ultrapassar os problemas de coesão?

Nessa análise foram tidos em consideração todos os textos elaborados pelos alunos, foram registados os elementos de coesão presentes e a forma como os mesmos surgiram. Daqui foram retiradas as ilações com base em todo o trabalho, a fim de compreender se teria havido evolução nos alunos relativamente à coesão e uso dos seus

mecanismos e de que forma a escrita criativa tinha contribuído para o desenvolvimento da coesão textual.

Não obstante as dificuldades apresentadas e sentidas ao longo deste trabalho, este relatório contribuiu para o aprofundamento das temáticas e para responder às questões consideradas. Contribuiu também para que eu pudesse aprofundar os meus conhecimentos pela área de Língua Portuguesa.

Em relação aos alunos, foi possível observar alguma evolução na sua escrita, muito embora o fator tempo ter sido um entrave à consecução do projeto, uma vez que foram disponibilizados poucos momentos para desenvolver as atividades com a turma. Da mesma forma, acredito que se tivesse tido mais tempo teria conseguido dar um feedback mais enriquecedor aos alunos, o que teria sido visível nos resultados finais para o presente projeto.

Depois da análise dos resultados foram retiradas algumas conclusões que viabilizaram na positiva respostas às questões iniciais, isto é, detetou-se uma evolução dos alunos a nível da coesão e no uso dos seus mecanismos para o que contribuiu as tarefas de escrita criativa. Sendo esta última o principal meio de desenvolvimento da coesão, constituiu-se uma aposta positiva que contribuiu para a motivação da turma ao longo do projeto.

Na realidade este projeto veio também demonstrar que o desenvolvimento das competências de coesão não necessita de ser feito através de um estudo explícito dos diferentes mecanismos.

Fazendo um resumo de tudo o que se realizou neste projeto, posso concluir que o resultado final é positivo, porque para além de as tarefas implementadas terem proporcionado melhorias na produção dos textos dos discentes, o presente projeto pode no futuro ser alterado, continuado ou melhorado. Considero, desta forma, que se torna um instrumento de trabalho e de estudo tanto para a minha vida profissional como para qualquer colega que se venha a debruçar sobre a mesma temática.

Acredito também que este relatório irá contribuir para melhorar metodologias de ensino da Língua Portuguesa no 1.º Ciclo do Ensino Básico e principalmente no ensino e prática da escrita.

Bibliografia

Abrantes, P. (Org.) (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação – Um guia prático e crítico*, Coleção Em Foco, 1ª Edição, Porto: Edições Asa.

Almeida, J. (1990) *A investigação nas ciências sociais*. Lisboa: Presença. P. 102 – 123.

Alves, F. (2004). Diário – Um contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo dos seus dilemas. *Millenium, Revista do ISPV*, n.º 29, Junho de 2004. Consultado a 18 de Dezembro de 2012 em <http://www.ipv.pt/millenium/Millenium29/30.pdf>

Alves, P.D. (2005) *A escrita colaborativa a distância em Inglês Língua Estrangeira*. Dissertação de Mestrado em Didáctica de Línguas. Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa. Universidade de Aveiro.

Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Mc Graw Hill.

Bach, P. (1987). *O Prazer na Escrita*. Porto: Edições ASA.

Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

Bellón, F. M. (1998). *Descubrir la creatividad*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Bardin, L. (1977) *Análise de Conteúdo*. Tradutores Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa. Persona

Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação - uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Braumann, M. (2009). *Criatividade artística e criatividade científica*. Artigo in Revista Noesis nº 77, Abril/Junho de 2009.

Brodie, K. (1995). *Peer interaction and development of mathematical knowledge*. Em L. Meira & D. Carraher (Eds.), *Proceedings of the Nineteenth International Conference for Psychology of Mathematics Education* (Vol. III: pp. 216-233). Recife: Universidade de Pernambuco.

Caetano, R. (2010). *Criatividade e resolução de problemas - metodologia projectual*. Obtido em 25 de 02 de 2012, de <http://www.youblisher.com/p/73659-Criatividade-Manual/>

Cardoso, D. M. (2011). *Detective de Palavras - uma abordagem ao desenvolvimento da criatividade através da escrita*. Obtido em 23 de 03 de 2012, de Repositório ESEPF: http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/431/TM-ESEPF-AL_DanielaCardoso2011.pdf?sequence=1

Correia, L. M. (2005). *Inclusão e necessidades educativas especiais*. Porto: Porto Editora.

D`Alva, P. (2009). *O Saltimbanco que persegue um sonho*. Artigo in Revista Noesis nº 77, Abril/Junho de 2009.

Damas, M. (2006). *Desenvolvimento da Escrita Criativa através de WebQuests no 1º CEB*. Dissertação de Mestrado. Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa: Universidade de Aveiro

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes, Uma Estratégia de Formação de Professores*. 4ª Edição. Porto: Porto Editora.

Franken, R. E. (1998). *Human Motivation*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Pub. Co.

Gallisson, R. (1983). *Dicionário de Didáctica das Línguas*. Almedina

Ghiglione, Rodolphe; Matalon, Benjamin (2001, [1977]). *O Inquérito: Teoria e Prática*. 4ª Ed. (Trad. Portuguesa). Oeiras: Celta Editora.

Gil, A. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 5ª Edição. São Paulo: Editora Atlas.

Gipps, C. (1994) *Beyond Testing*. Londres: RoutledgeFalmer.

Gonçalves & Dias (2003) *Coerência Textual: Um Estudo com Jovens e Adultos*. In *Psicologia: Reflexão e Crítica*. P. 29-40. In <http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n1/16796.pdf> consultado em 17-09-2015

Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula – Um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel.

Mancelos, J. (2013). *Introdução à Escrita Criativa*. Edições Colibri.

Marques, I.G. (2009) *Anáfora Associativa – Propostas de Abordagem em Contexto Escolar*. Dissertação de Mestrado em Linguística e Ensino. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Coimbra.

Mateus, H., Duarte, I. & Faria, I. (2006). *Mecanismos de Estruturação Textual*, in *Gramática da Língua Portuguesa*. Editorial Caminho.

Matias, J. (26 de 01 de 2007). *Como desenvolver a criatividade*. Obtido em 12 de 04 de 2012, de Página Pessoal de José Matias: <http://www.josematias.pt/TemasTecnodid/DesenvolverCriatividade.pdf>

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Coleção Infância, Porto: Porto Editora.

Ministério da Educação. (2006). *Organização Curricular e Programas, 1.º Ciclo*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Ministério da Educação, (2010). *Metas de Aprendizagem do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa. DGIDC.

Moran, J., Masetto, M. & Behrens, M. (2007). *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. 13ª Edição. Papirus.

Moreira, C. D. (2007) *Teorias e Práticas de Investigação*. Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Morgado, J. (2001). *A Relação Pedagógica*. Lisboa: Editorial Presença.

Niza, S. (1998a). Introdução. In S. Niza (Ed.), *Criar o Gosto pela Leitura – Formação de Professores*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.

Rebelo, J. A. S. (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em alunos do Ensino Básico*. Edições Asa, Lisboa.

Norton, C. (2001). *Os Mecanismos da Escrita Criativa*. Escrita Criativa, Actividade Lúdica. Temas e Debates.

Oliveira, B. (2009) *O papel da rotina na vida das crianças*. In <http://conversademenina.wordpress.com/2009/10/06/artigo-o-papel-da-rotina-na-vidadas-criancas/> consultado em 13-03-2012.

Oliveira, I.C.P. (2010) *Coesão Interfrásica – Os Conectores Discursivos em Produções Escritas de alunos de PLE*. Dissertação de Mestrado em Português Língua Segunda – Língua Estrangeira. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Porto.

Pereira, L. e Azevedo, F. (2005). *Como abordar... a escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Areal Editores.

Quivy, R. (1992). *A análise das informações*, in *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva. P. 209 – 232.

Reis, C. (Coord.) (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular, Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Santos, M. F., & Serra, E. (2007). *Quero ser escritor*. Alfragide: Oficina do Livro.

Sena-Lino, P. (2009). *Curso de Escrita Criativa I – Crie-se: usar em caso de escrita*, 2ª edição. Porto: Porto Editora.

Serôdio, C., Pereira, D., Caldeira, E. & Falé, I. (2011) *Nova Gramática Didática de Português – Conforme o Dicionário Terminológico*. Lisboa: Santillana.

Sim-Sim, I., Duarte, I., e Ferraz, M. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica*. Ministério da Educação.

Torre, S. d. (1995). *Creatividad Aplicada: Recursos para una formación creativa*. Editorial. Madrid: Escuela Española.

Veiga, F. H. (1996). *Recolha de dados: O Questionário*. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto (Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário).

A escrita criativa como instrumento de desenvolvimento de competências de escrita.

A escrita criativa como instrumento de desenvolvimento de competências de escrita.

Anexos